



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Educação Física e Estilos de Vida: Porque são os adolescentes fisicamente (in)ativos?

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação
na Especialidade de Didática da Educação Física e Desporto

Orientador: Professor Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Júri:

Presidente

Reitor da Universidade de Lisboa

Vogais

Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa
Professor Catedrático Aposentado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade
Técnica de Lisboa

Doutor Juan Luís Hernández Álvarez
Professor Catedrático da Facultad de Formacion de Profesorado Y Educación Autónoma
de Madrid

Doutor José Manuel Fragoso Alves Diniz
Professor Catedrático da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutor António João Labisa da Silva Palmeira
Professor Associado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Doutor Adilson Passos da Costa Marques
Professor Auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

João Filipe da Silva Figueira Martins

Março 2015

DECLARAÇÃO DE REPRODUÇÃO DA TESE

Nome: João Filipe da Silva Figueira Martins

Endereço electrónico: jmartins@fmh.utl.pt

Número do cartão do cidadão: 12511573

Título: Educação Física e Estilos de Vida: Porque são os adolescentes fisicamente (in)ativos?

Orientador: Professor Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Ano de conclusão: 2015

Doutoramento: Ciências da Educação na Especialidade de Didática da Educação Física e Desporto

É autorizada a reprodução parcial desta tese/trabalho apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa

Cruz Quebrada, 09/03/2015

Assinatura _____

*Aos meus pais,
Fernanda e Carlos, com amor e admiração.*

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Francisco Carreiro da Costa, orientador deste doutoramento, um agradecimento especial, pela maestria na orientação, confiança, cooperação, incentivo e amizade. É um enorme privilégio poder, a seu lado, evoluir profissional e pessoalmente.

Aos professores e alunos das escolas básicas e secundárias pelo empenho com que voluntariamente colaboraram e participaram na presente investigação.

Aos Professores Doutores José Alves Diniz, Marcos Onofre, Carlos Januário e Duarte Araújo, pela qualidade da colaboração num dos procedimentos de adaptação dos questionários e pelas palavras amigas de encorajamento.

A todos os colegas do Departamento de Ciências da Educação, assim como a todos os meus companheiros de doutoramento, pelo apoio, cooperação, conhecimentos e momentos de felicidade partilhados.

Ao Hugo Sarmento, pelo dedicado e competente contributo proporcionado no âmbito da realização do estado da arte. Pela amizade, diversão, experiências científicas, turísticas e gastronómicas repartidas.

Ao meu amigo Adilson Marques, pelo apoio competente, constante e célere em todas as etapas desta investigação. Por todo o encorajamento, colaboração, estímulos ao desenvolvimento profissional e pessoal, e amizade, um agradecimento singular.

A todos os meus familiares e amigos que possivelmente saíram mais penalizados com este percurso. Pelo carinho, compreensão e alento permanentes.

Ao tio Matias, que na nossa memória perdura, por nos gestos mais simples da vida nos ensinar o verdadeiro significado de partilha, ajuda ao próximo e contributo para uma sociedade melhor.

Aos meus pais e irmã, as minhas referências de vida, pelo amor e pela alegria de viver.

Ao sorriso e à esperança do Manuel.

Ao Grozny, fiel companheiro para a vida, por ter feito com que as inúmeras horas ao computador fossem mais breves, confortáveis e dinâmicas.

À Inês, pela compreensão, suporte, resiliência, coragem e amor. Juntos superámos mais uma etapa importante das nossas vidas.

O trabalho apresentado nesta dissertação foi apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia através da atribuição de Bolsa Individual de Doutoramento, entre 2009 e 2012, com a referência SFRH/BD/47855/2008.

RESUMO

Esta tese teve como objetivo investigar os fatores associados aos processos biográficos, psicológicos, comportamentais, sociais, educacionais e ambientais, relacionados com a prática das atividades físicas na infância e adolescência, e compreendeu um estudo extensivo e outro intensivo. No estudo extensivo, quantitativo, conheceu-se o estilo de vida relacionado com a atividade física de 387 adolescentes (170 rapazes; $17,7 \pm 1,0$ anos), que frequentavam o 12º ano em duas escolas com populações diferenciadas económica e culturalmente. Os dados do questionário foram tratados com recurso à estatística descritiva e à classificação automática. A maioria dos adolescentes apresentou níveis reduzidos de participação em atividade física, sobretudo as raparigas e aqueles com um baixo estatuto socioeconómico. Os adolescentes ativos revelaram indicadores mais favoráveis do que os inativos, tais como: atitude face à Educação Física, perceção de competência, orientação de objetivos e clima motivacional. O estudo intensivo, qualitativo, permitiu analisar as histórias de vida e as experiências pessoais relativas à prática de atividade física de 16 desses adolescentes, ativos e inativos, rapazes e raparigas, com estatutos socioeconómicos diferenciados. A informação foi recolhida através de uma entrevista narrativa individual e tratada com recurso à análise de conteúdo. Os adolescentes ativos apresentaram um perfil psicológico mais favorável, mais experiências de atividade física diversificadas e agráveis desde cedo, um maior e mais estável apoio da família e dos amigos. As raparigas e aqueles com um baixo estatuto socioeconómico depararam-se com diversos obstáculos ao nível das experiências, apoio recebido, oferta e acesso à atividade física. A identificação dos correlatos da atividade física permitiu a formulação de um conjunto de recomendações para os domínios da prática e da investigação que podem ser consideradas no âmbito da promoção de estilos de vida ativos e saudáveis entre as crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Escola, atividade física, correlatos, crianças, metodologia qualitativa

ABSTRACT

This thesis sought to investigate the biographical, psychological, behavioural, social, educational and environmental factors associated with physical activity in childhood and adolescence, and comprised both an extensive and intensive study. In the extensive study, quantitative, the lifestyle related to physical activity of 387 adolescents (170 boys; 17.7 ± 1.0 years old), from 12th grade of two schools with distinct economic and cultural populations, was described. Descriptive statistics and cluster analysis were used to treat questionnaires' data. The majority of adolescents presented low levels of physical activity participation, particularly girls and those with a lower socioeconomic status. The active adolescents revealed more positive indicators than inactive ones, such as: Physical Education attitude, perceived competence, goal orientations and motivational climate. The intensive study, qualitative, allowed the analysis of the life stories and personal experiences related to physical activity from 16 of those adolescents, active and inactive, boys and girls, with distinct socioeconomic status. The information was collected through individual narrative interviews and treated with content analysis. The active adolescents presented a more favourable psychological profile, more enjoyable and diverse experiences of physical activity since early ages, and an improved and more stable support from family and friends. Girls and those with low socioeconomic status faced various barriers regarding experiences, support received, offer and access to physical activity. The identification of the correlates of physical activity allowed the formulation of several recommendations for the practice and research fields that can be considered in the promotion of active and healthy lifestyles among children and adolescents.

Keywords: School, physical activity, correlates, children, qualitative research

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	v
ÍNDICE	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ix
ÍNDICE DE QUADROS	xi
DEFINIÇÕES	xiii
INTRODUÇÃO	1
ESTADO DA ARTE.....	7
1. Quadro conceptual	7
1.1. Quadro da epidemiologia comportamental e modelo ecológico	7
1.2. Teoria dos objetivos de realização.....	9
1.3. Teoria da autodeterminação.....	15
2. Correlatos da atividade física nas crianças e nos adolescentes.....	21
2.1. Fatores demográficos e biológicos	21
2.2. Fatores psicológicos	29
2.3. Fatores comportamentais.....	36
2.4. Fatores sociais.....	38
2.5. Fatores ambientais	43
3. As perspetivas de adolescentes sobre os fatores facilitadores e as barreiras da atividade física	50
3.1. Barreiras da atividade física	58
3.2. Fatores facilitadores da atividade física.....	67
OBJETO DE ESTUDO E METODOLOGIA.....	79
1. Objeto de estudo	79
1.1. Problema e questões do estudo	79
1.2. Objetivos do estudo	80
1.3. Desenho do estudo.....	81
1.4. Justificação do estudo.....	81
2. Metodologia do estudo extensivo	82
2.1. Caracterização das escolas	82
2.2. Caracterização dos alunos inquiridos	85
2.3. O questionário.....	90
2.4. Processos de recolha de dados.....	90
2.4.1. Elaboração do questionário	90
2.4.1.1. Adaptação e validação transcultural para a língua e cultura portuguesas do AGQ e PTEGQ	91
2.4.2. Validação do questionário	103
2.4.3. Apresentação do questionário.....	104
2.4.4. Aplicação do questionário	104
2.5. Processos de análise de dados dos questionários.....	105
2.5.1. Procedimentos de transformação de variáveis	105
2.5.2. Procedimentos de análise estatística descritiva	107
2.5.3. Classificação automática	108
2.6. Limitações	109
3. Metodologia do estudo intensivo	111
3.1. Definição do perfil dos alunos entrevistados.....	111
3.2. Caracterização dos alunos entrevistados	112
3.3. A entrevista de narrativa de vida	117
3.4. Processos de recolha de dados.....	121
3.4.1. Elaboração e validação do guião da entrevista.....	121
3.4.2. Procedimentos na recolha das entrevistas	123
3.5. Processos de análise de dados das entrevistas	124
3.5.1. Transcrição das entrevistas.....	124
3.5.2. Procedimentos de exploração e clarificação das entrevistas	125
3.5.3. Elaboração do sistema de análise de dados das entrevistas.....	125

3.5.4. Fiabilidade no uso do sistema de análise de dados das entrevistas	126
3.5.5. O sistema de categorias de análise de conteúdo das entrevistas	127
3.5.6. Procedimentos de análise de conteúdo das entrevistas.....	127
3.5.6.1. Codificação das entrevistas	127
3.5.6.2. A análise vertical: caso a caso.....	127
3.5.6.3. A análise horizontal: entre os casos.....	128
3.5.7. A estrutura da apresentação dos resultados	129
3.6. Limitações	129
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	131
1. Apresentação e discussão dos resultados do estudo extensivo	131
1.1. Análise descritiva	131
1.2. Caracterização dos alunos segundo as variáveis classificação da atividade física e sexo.....	167
2. Apresentação e discussão dos resultados do estudo intensivo.....	185
2.1. Apresentação dos resultados do estudo intensivo.....	185
2.1.1. Fatores psicológicos e cognitivos.....	185
2.1.1.1. Percepções.....	185
2.1.1.2. Conhecimentos.....	205
2.1.1.3. Atitudes	208
2.1.2. Fatores comportamentais.....	220
2.1.2.1. Atividade física na escola para além da Educação Física	220
2.1.2.2. Tempos livres e atividades de lazer	231
2.1.2.3. Outros fatores do estilo de vida.....	240
2.1.3. Fatores sociais e culturais.....	246
2.1.3.1. Família	246
2.1.3.2. Amigos	261
2.1.3.3. Outros significantes.....	268
2.1.4. Fatores relacionados com a Educação Física	271
2.1.4.1. Expressão e Educação Física-Motora no 1º CEB	271
2.1.4.2. Experiências em Educação Física	273
2.1.4.3. Currículo em Educação Física	275
2.1.4.4. O professor de Educação Física	283
2.1.4.5. Os pares em Educação Física.....	288
2.1.4.6. Aprendizagens realizadas em Educação Física.....	292
2.1.4.7. Finalidades da Educação Física	293
2.1.4.8. A aula de Educação Física ideal	294
2.1.5. Fatores ambientais	296
2.1.5.1. Casa	296
2.1.5.2. Bairro	297
2.1.5.3. Escola	303
2.2. Discussão dos resultados do estudo intensivo	308
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	333
1. Conclusões	333
2. Recomendações.....	337
BIBLIOGRAFIA	343

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro da epidemiologia comportamental (adaptado de Sallis & Owen, 1999)	7
Figura 2 – Representação esquemática da metodologia utilizada na pesquisa e seleção dos artigos	52
Figura 3 – Desenho do estudo.....	81
Figura 4 – Importância atribuída e prática das atividades de lazer segundo a escola.....	132
Figura 5 – Idade em que iniciaram a atividade competitiva que praticam	143
Figura 6 – Idade com que abandonaram a atividade desportiva	144
Figura 7 – Clima motivacional em Educação Física segundo a escola e a turma	156

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos dos estudos incluídos na síntese	54
Quadro 2 – Caracterização do local, amostra e aspectos metodológicos dos estudos incluídos na síntese	56
Quadro 3 – Temas da síntese sobre as barreiras da atividade física e o contributo de cada estudo	58
Quadro 4 – Temas da síntese sobre os fatores facilitadores da atividade física e o contributo de cada estudo	67
Quadro 5 – Distribuição dos alunos segundo a escola e o sexo	85
Quadro 6 – Distribuição dos alunos segundo a escola e a idade	86
Quadro 7 – Distribuição dos alunos segundo a escola e as categorias do IMC	86
Quadro 8 – Caracterização socioprofissional dos pais e mães dos alunos segundo a escola	87
Quadro 9 – Caracterização da classe social da família dos alunos segundo a escola	88
Quadro 10 – Caracterização socioeducacional dos pais e mães dos alunos segundo a escola	89
Quadro 11 – Caracterização socioeducacional da família dos alunos segundo a escola	90
Quadro 12 – Itens do AGQ em português	95
Quadro 13 – Análise de componentes principais do AGQ	96
Quadro 14 – Itens do PTEGQ em português	98
Quadro 15 – Análise de componentes principais do PTEGQ	99
Quadro 16 – Matriz de correlações entre os fatores do AGQ e do PTEGQ, e o gosto e satisfação em Educação Física, com a média e o desvio padrão na diagonal	102
Quadro 17 – Fases do processo de validação do questionário	103
Quadro 18 – Itens, organizados por questionários e subescalas, alpha de Cronbach e novas variáveis	106
Quadro 19 – Caracterização geral dos alunos entrevistados	112
Quadro 20 – Caracterização da atividade física dos alunos entrevistados	113
Quadro 21 – Caracterização das percepções, atitudes e conhecimentos dos alunos entrevistados	113
Quadro 22 – Grupo de validação do guião da entrevista	123
Quadro 23 – Frequência da prática de atividade física informal segundo a escola e o sexo	134
Quadro 24 – Nível médio da frequência da prática de atividade física informal segundo a escola e o sexo	135
Quadro 25 – Frequência da prática de atividade física formal segundo a escola e o sexo	136
Quadro 26 – Nível médio da frequência da prática de atividade física formal segundo a escola e o sexo	137
Quadro 27 – Participantes nas atividades do desporto escolar segundo a escola e o sexo	139
Quadro 28 – Prática de atividades físicas e desportivas com uma intensidade moderada a vigorosa	141
Quadro 29 – Intensidade da prática de atividade física segundo a escola e o sexo	141
Quadro 30 – Classificação da participação nas atividades físicas e desportivas segundo a escola e o sexo	142
Quadro 31 – Razões para não praticar atividades físicas e desportivas segundo a escola e o sexo	146
Quadro 32 – Indicadores da percepção de competência segundo a escola	147
Quadro 33 – Percepção de competência segundo a escola e o sexo	148
Quadro 34 – Indicadores da percepção de imagem corporal segundo a escola	148
Quadro 35 – Valores médios dos itens do questionário de orientação de objetivos segundo a escola e o sexo	149
Quadro 36 – Orientação de objetivos segundo a escola e o sexo	151
Quadro 37 – Valores médios dos itens do questionário do clima motivacional segundo a escola e o sexo	153
Quadro 38 – Clima motivacional em Educação Física segundo a escola e o sexo	155
Quadro 39 – Valores médios dos itens do questionário atitudes face à Educação Física segundo escola e sexo	158
Quadro 40 – Atitudes em relação à Educação Física e à escola segundo a escola e o sexo	159
Quadro 41 – Conhecimento das recomendações de atividade física segundo a escola e o sexo	161
Quadro 42 – Nível médio das notas obtidas em diversas disciplinas segundo a escola e o sexo	163
Quadro 43 – Classificação média no final do ano passado (não) incluindo a Educação Física	164
Quadro 44 – Caracterização da classe dos rapazes inativos pelas variáveis nominais	167
Quadro 45 – Caracterização da classe dos rapazes inativos pelas variáveis contínuas	169
Quadro 46 – Caracterização da classe das raparigas inativas segundo as variáveis nominais	170
Quadro 47 – Caracterização da classe das raparigas inativas segundo as variáveis contínuas	173
Quadro 48 – Caracterização da classe dos rapazes ativos segundo as variáveis nominais	175
Quadro 49 – Caracterização da classe dos rapazes ativos segundo as variáveis contínuas	179
Quadro 50 – Caracterização da classe das raparigas ativas segundo as variáveis nominais	180
Quadro 51 – Caracterização da classe das raparigas ativas segundo as variáveis contínuas	182
Quadro 52 – Resumo dos fatores psicológicos e cognitivos segundo o estilo de vida dos alunos	219
Quadro 53 – Resumo dos fatores comportamentais segundo o estilo de vida dos alunos	245
Quadro 54 – Resumo dos fatores sociais e culturais segundo o estilo de vida dos alunos	270
Quadro 55 – Resumo dos fatores relacionados com a Educação Física segundo o estilo de vida dos alunos	295
Quadro 56 – Resumo dos fatores ambientais segundo o estilo de vida dos alunos	308

DEFINIÇÕES

Educação Física	Temos como referência os Programas Nacionais de Educação Física (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001) e partilhamos a posição de Carreiro da Costa (2005) quando defende uma Educação Física que se oriente pelo princípio de que o principal objetivo é promover a aprendizagem e o desenvolvimento de competências tecno-motoras (e.g., competências para nadar, agarrar uma bola), sócio-motoras (e.g., aceitar a vitória e as derrotas, saber cooperar) e reflexivas (e.g., conhecer os benefícios da atividade física). Uma Educação Física global e inclusiva, isto é, que proporcione situações de aprendizagem em todas as áreas que compõem a componente de extensão da <i>cultura do movimento</i> e a todos os alunos. Uma Educação Física emancipadora, quer dizer, que prepare os jovens para uma participação gratificante na <i>cultura do movimento</i> e que, também, dedique especial atenção à promoção de estilos de vida ativos e saudáveis. Adotamos assim uma perspectiva sócio-crítica da Educação Física (Crum, 1994).
Estilo de vida	Compreende o conjunto das ações e comportamentos que um indivíduo escolhe e que podem afetar a sua qualidade de vida e saúde (Bouchard & Shephard, 1994). Por outras palavras, é uma forma de viver caracterizada por padrões de comportamento identificáveis que refletem as atitudes, interesses e escolhas pessoais. A prática regular de atividade física é um dos comportamentos sobre o qual o indivíduo detém uma larga margem de controlo, apresentando-se como o fator do estilo de vida de maior pertinência para o nosso estudo.
Atividade física	Qualquer movimento corporal realizado pelo sistema músculo esquelético que resulta no aumento do dispêndio energético (Caspersen, Powell, & Christenson, 1985). Porém, para se obterem benefícios ao nível da qualidade de vida e saúde, esse dispêndio energético usualmente situa-se bem acima dos níveis repouso (Bouchard & Shephard, 1994), pelo que neste sentido referimo-nos essencialmente à atividade física que envolva grandes grupos musculares.
Atividade física nos tempos de lazer	Um dos domínios da atividade física (e.g., outros são a atividade doméstica, o trabalho, o deslocamento ativo). Atividade física realizada nos tempos livres que não é requerida como uma atividade essencial da vida diária e que está largamente sob o controlo do indivíduo, sendo escolhida com base em interesses e necessidades individuais (USDHHS, 2008). Pode ser informal (i.e., atividade física não estruturada e não orientada por um especialista; e.g., dançar com os amigos) ou formal (i.e., atividade física planeada, estruturada e orientada por um especialista; e.g., jogar basquetebol num clube desportivo). A atividade física nos tempos de lazer pode ser considerada como um indicador principal da atividade física, assumindo-se como uma componente fundamental de um estilo de vida saudável (Vuillemin et al., 2005; Wankel & Sefton, 1994).
Correlatos da atividade física	Fatores que estão (estatisticamente) associados ou correlacionados com a atividade física (Bauman, Sallis, Dziewaltowski, & Owen, 2002).
Crianças, adolescentes, jovens	Respeitando a classificação frequentemente adotada em diversas investigações sobre os fatores associados à participação em atividade física (e.g., Sallis, Prochaska, & Taylor, 2000; Van der Horst, Chin, Twisk, & Van Mechelen, 2007), o termo crianças designa todos os indivíduos apenas com idades compreendidas entre os 4 e 12 anos; adolescentes designa todos os indivíduos apenas com idades compreendidas entre os 13 e 18 anos; e jovens designa todos os indivíduos com idades compreendidas entre os 4 e 18 anos.

INTRODUÇÃO

A escola, a Educação Física e a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis

Segundo a opinião de muitas organizações (CDC, 2011; IOM, 2013; NASPE, 2012; USDHHS, 2012; WHO, 2010) e investigadores (Pate et al., 2006; Sallis et al., 2012b; Tappe & Burgeson, 2004; Trudeau & Shephard, 2005) a escola é a principal instituição onde é possível influenciar as pessoas a adotarem um estilo de vida ativo, através de programas de Educação Física inclusivos e de qualidade que promovam o desenvolvimento da motivação, do prazer e das competências motoras necessárias para uma participação entusiasta e gratificante nas atividades físicas e desportivas ao longo da vida.

As referidas organizações e investigadores, consideram que a escola apresenta um potencial efetivo para influenciar o comportamento dos jovens uma vez que a sua maioria frequenta e permanece muito tempo neste local. Adicionalmente, destacam a existência de recursos materiais e espaciais adequados à prática de atividade física, assim como os recursos humanos especializados para a sua promoção, nomeadamente, os professores de Educação Física. Por último, mencionam que na escola os jovens podem realizar atividade física em diversas circunstâncias, podendo ser mais informais, como no intervalo ou na utilização espontânea dos espaços desportivos depois das aulas, ou formais, como através da participação nos programas de atividade física, no desporto escolar e, em particular, na Educação Física.

A disciplina de Educação Física é parte integrante e obrigatória do currículo escolar e uma das suas principais finalidades é a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis (Corbin, 2002; Tappe & Burgeson, 2004). Por conseguinte, a Educação Física configura-se como um território socialmente relevante, pois é neste contexto que muitas crianças e adolescentes têm a única oportunidade de acesso a experiências de atividade física de qualidade (Trudeau & Shephard, 2005). Especificamente, a Educação Física pode contribuir de forma significativa e positiva para o desenvolvimento físico (e.g., habilidades motoras e aptidão física), social (e.g., cooperação, solidariedade), afetivo (e.g., autoestima, atitudes) e cognitivo (e.g., conhecimentos, concentração) dos jovens (Bailey et al., 2009). Estes domínios, para além de fundamentais no desenvolvimento saudável das crianças e dos adolescentes, podem assumir-se como os percursos da participação regular em atividade física (Bailey et al., 2009).

De fato, pelo seu contributo para a qualidade de vida e a saúde (Gopinath, Hardy, Baur, Burlutsky, & Mitchell, 2012; Jansen & LeBlanc, 2010; Klavestrand & Vinga, 2009) a atividade física é uma componente fundamental de um estilo de vida saudável, constituindo a sua promoção, desde logo nas idades mais baixas, uma prioridade de saúde pública consequente (USDHHS, 2008; WHO, 2010). A este respeito, para além do que já referimos, importa realçar que a promoção da atividade física na escola também faz sentido em termos económicos, pois a Educação Física é

apontada como o melhor recurso de saúde pública em termos da relação custo-benefício (McKenzie & Lounsbery, 2013; NASPE, 2012; Sallis et al., 2012b).

Atividade física, qualidade de vida, saúde e recomendações

Existe evidência de que a participação regular em atividade física nas crianças e adolescentes é um fator importante para a qualidade de vida (Gopinath et al., 2012; Klavestrand & Vinga, 2009) e promove a saúde (Jansen & LeBlanc, 2010; USDHHS, 2008; WHO, 2010). Especificamente, comparado com os inativos, os jovens ativos têm melhores níveis de aptidão cardiorrespiratória e muscular, melhor composição corporal e densidade mineral óssea, e menos sintomas de ansiedade e depressão (Jansen & LeBlanc, 2010; USDHHS, 2008; WHO, 2010).

Adicionalmente, os jovens fisicamente ativos têm mais possibilidades de serem adultos saudáveis. Doenças crônicas, como as coronárias, a hipertensão, obesidade ou a diabetes tipo 2 eram pouco comuns nas idades mais baixas. Contudo, atualmente assistimos a um aumento da prevalência destas doenças em jovens cada vez mais novos, o que demonstra o quão estão expostos mais precocemente a fatores de risco que se relacionam principalmente com o sedentarismo (May, Kuklina, & Yoon, 2012; Whiting, Guariguata, Weil, & Shaw 2011). Por exemplo, em Portugal, os níveis de obesidade das crianças têm vindo a aumentar nas últimas décadas (Padez, Fernandes, Mourão, Moreira, & Rosado, 2004), sendo que aproximadamente 25% dos jovens foram classificados como tendo excesso de peso e obesidade (Sardinha et al., 2011). Em suma, a participação regular em atividade física pode desempenhar um papel protetor no desenvolvimento desses fatores de risco e doenças crônicas resultantes, fazendo com que seja mais provável que os jovens fisicamente ativos permaneçam adultos saudáveis (Jansen & LeBlanc, 2010; USDHHS, 2008; WHO, 2010).

Uma outra questão relevante que pode contribuir para que os adultos sejam mais saudáveis prende-se com o *tracking* de atividade física, isto é, os jovens ativos tendem a ser fisicamente ativos na idade adulta (Telama, 2009; Telama et al., 2014).

Assim, a promoção da atividade entre os mais novos configura-se como fulcral, até porque grande parte dos adultos são pouco ativos (Baptista et al., 2012), e está comprovado que a inatividade física nos adultos aumenta o risco de doenças crônicas, como as não transmissíveis (e.g., diabetes tipo 2, doenças coronárias, cancro do cólon) e reduz a esperança de vida, sendo por isso considerado um sério problema de saúde pública (Lee et al., 2012).

Todavia, para que as crianças e os adolescentes possam ter melhor qualidade de vida e saúde, devem cumprir com as recomendações de atividade física (WHO, 2010): 1) acumular, pelo menos, 60 minutos de atividade física diária; 2) a maioria da atividade física diária deve ser aeróbia. Atividades de intensidade vigorosa devem ser realizadas, incluindo aquelas que fortalecem os músculos e ossos, pelo menos 3 vezes por semana.

Prevalência de atividade física

Apesar dos benefícios da atividade física para a saúde, a maioria dos jovens não é suficientemente ativa para usufruir dos mesmos (Baptista et al., 2012; Currie, 2012; Hallal et al., 2012; Matos et al., 2012). Por exemplo, num relatório que envolveu a aplicação de um questionário a amostras representativas de jovens de 44 países da Europa e da América do Norte, os adolescentes portugueses reportaram os níveis mais baixos de atividade física, a par dos franceses, suíços e italianos, sendo que apenas 14% das raparigas e 23% dos rapazes com 11 anos afirmaram praticar 60 minutos de atividade física diária com uma intensidade moderada a vigorosa. Níveis de atividade física ainda mais reduzidos foram reportados pelas raparigas (6%) e rapazes (14%) com 15 anos (Currie, 2012). Simultaneamente, estes dados demonstram existir um decréscimo da participação em atividade física com o aumento da idade e que os rapazes são fisicamente mais ativos do que as raparigas. Num outro estudo que envolveu adolescentes de 105 países, Portugal inclusive, Hallal et al. (2012) também verificaram que aproximadamente 80% dos adolescentes não cumpria com os 60 minutos diários de atividade física recomendada e que os rapazes eram mais ativos (20%) do que as raparigas (5%). No contexto nacional, Matos et al. (2012) constaram igualmente que a grande maioria dos adolescentes portugueses não realizava frequentemente atividade física para cumprir com as recomendações. Por exemplo, apenas 13,8% dos adolescentes disse praticar atividade física diariamente, enquanto 48,2% mencionou praticar 3 vezes por semana. Matos et al. (2012) verificaram ainda que a participação em atividade física tendia a decrescer com a idade e que os rapazes (e.g., 19,0% referiu praticar todos os dias) eram fisicamente mais ativos do que as raparigas (e.g., 6,2% referiu praticar todos os dias).

Até aqui apresentámos os resultados de estudos que avaliaram a atividade física a partir da aplicação de questionários. Porém, é importante considerarmos outras formas de avaliação, mais objetivas, como o recurso a acelerómetros (Sallis & Owen, 1999). A este respeito, a nível internacional, Troiano et al. (2008) verificaram que 42,6% e 8,0% das crianças (6-11 anos) e dos adolescentes (12-19 anos) norte americanos, respetivamente, cumpriam com os 60 minutos diários de atividade física. Para além do decréscimo dos níveis de atividade física com o aumento da idade, os referidos autores também constatarem que os rapazes eram fisicamente mais ativos do que as raparigas em todos os escalões etários. Em Portugal, Baptista et al. (2012) também recorreram a acelerómetros e tendo por base as recomendações de atividade física, constatarem que apenas 36% dos participantes com 10-11 anos (rapazes = 51,6%, raparigas = 22,5%) e 4% com 16-17 anos (rapazes = 7,9%, raparigas = 1,2%) foram considerados suficientemente ativos.

Portanto, independentemente da forma de avaliação da atividade física, a literatura coloca em evidência que a maioria dos jovens não pratica suficiente atividade física para beneficiar a saúde, os seus níveis de atividade física tendem a decrescer com o avanço da idade, sobretudo com a entrada na adolescência, e as raparigas são menos ativas do que os rapazes.

Um outro grupo que tem merecido especial destaque na literatura por tendencialmente evidenciar reduzidos níveis de participação em atividade física é o dos jovens com um baixo estatuto socioeconómico (Biddle, Atkin, Cavill, & Foster, 2011a; Borraccino et al., 2009; Stalsberg & Pedersen, 2010). Por exemplo, Borraccino et al. (2009), num estudo que incluiu amostras representativas dos jovens com idades compreendidas entre os 11 e 15 anos de 32 países, verificaram a existência de uma associação positiva entre o estatuto socioeconómico e a prática de atividade física em 25 das 32 amostras.

Assim, tendo em consideração os reduzidos níveis de atividade física dos adolescentes, as raparigas (UNESCO, 2012; WHO, 2009) e aqueles com um baixo estatuto socioeconómico (WHO, 2009) são considerados como grupos de risco na adoção de estilos de vida inativos.

Relevância da identificação dos correlatos da atividade física

Os comportamentos de atividade física são moldados por diversos sectores da sociedade, especificamente, famílias, organizações da comunidade, fornecedores de serviços de saúde, agências governamentais, *media*, e escolas (Sallis, Owen, & Fisher, 2008). Nenhum dos sectores poderá isoladamente superar o grave problema da inatividade física. Todavia, visto que estamos perante um problema social e educacional, não é igualmente possível imaginar a sua resolução sem o contributo da Escola, que depois da família é a principal agência educativa na nossa sociedade, e da Educação Física (NASPE, 2012; Pate et al., 2006; Trudeau & Shephard, 2005; WHO, 2010).

Por conseguinte, importa conhecer que didática da Educação Física pode melhor contribuir para potenciar a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis fora da escola e, sobretudo, depois da escolaridade (McKenzie & Lounsbery, 2013; Trost, 2004; Wallhead & Buckworth, 2004). Especificamente, McKenzie e Lounsbery (2013) referiram que existem implicações que estão relacionadas com o género que sugerem que os professores de Educação Física podem necessitar de desenvolver estratégias para serem mais eficazes na promoção da atividade física entre as raparigas. Com base nos resultados dos estudos sobre a prevalência de atividade física já apresentados (e.g., Baptista et al., 2012; Borraccino et al., 2009), também é fundamental a definição de estratégias que contemplem o grupo dos jovens com um baixo estatuto socioeconómico e que permitam a prevenção do declínio da atividade física com o avanço da idade (WHO, 2009).

Todavia, segundo Sallis e Owen (1999), o desenvolvimento de estratégias e programas de promoção de atividade física eficazes devem ter por base a informação sobre os correlatos da atividade física, isto é, os fatores que estão associados com a atividade física (Bauman et al., 2002). Neste sentido, a identificação dos correlatos da atividade física é fundamental para, posteriormente, se poder delinear estratégias que visem a melhoria do contributo da Educação Física e seus profissionais para promoção de estilos de vida ativos e saudáveis entre os jovens.

Problema e questão principal, objetivos gerais e justificação do estudo

É no contexto anteriormente descrito, que surge o principal problema do nosso estudo, o qual se configura na seguinte questão: *Porque são alguns adolescentes fisicamente ativos, enquanto outros são inativos?*

O objetivo do nosso estudo é investigar através de metodologias quantitativas e qualitativas, e à luz do modelo ecológico (Sallis et al., 2008) e da teoria dos objectivos de realização (Elliot & Church, 1997; Nicholls, 1989), os fatores associados aos processos biográficos, psicológicos, comportamentais, sociais, educacionais e ambientais, relacionados com a prática das atividades físicas na infância e adolescência.

Num primeiro momento realiza-se um estudo extensivo, visando conhecer o estilo de vida relacionado com a atividade física de adolescentes no final da escolaridade secundária, sobretudo, em função de variáveis psicológicas, sociais e educacionais.

Num segundo momento, realiza-se um estudo intensivo, analisando as narrativas de vida e as experiências pessoais relativas à prática das atividades físicas de dois grupos de adolescentes, ativos e inativos, do sexo masculino e feminino, e com um estatuto socioeconómico baixo e alto. Em geral, os temas a analisar são: a infância, a adolescência, a prática de atividade física e outras atividades nos tempos de lazer, os amigos, a família, os professores de Educação Física, a Educação Física, o desporto escolar, a escola básica, a escola secundária, o bairro e a comunidade envolvente.

A opção de nos debruçarmos sobre esta temática prende-se, principalmente, com a necessidade de identificar fatores associados a estilos de vida ativos nos jovens, com vista a apetrechar os programas de formação inicial e contínua de professores de Educação Física com conhecimentos que permitam prepará-los para a assunção do objectivo fundamental seguinte: promover a adoção e manutenção de estilos de vida fisicamente ativos e saudáveis, sobretudo entre as raparigas e aqueles com um baixo estatuto socioeconómico.

Estrutura da tese

O presente estudo encontra-se estruturado em 4 partes, nomeadamente: estado da arte, objeto de estudo e metodologia, apresentação e discussão dos resultados, conclusões e recomendações.

O estado da arte compreende a revisão da literatura relacionada, sobretudo, com os correlatos da atividade física. Especificamente, é composto por três subcapítulos. No primeiro, designado de quadro conceptual, explicitamos os modelos e as teorias que suportam a realização do nosso estudo. Depois, a partir da análise dos estudos de cariz quantitativo, apresenta-se os correlatos da atividade física. Finalmente, é efetuada uma revisão dos estudos qualitativos para se conhecer a perspetiva dos adolescentes sobre os fatores que facilitam ou dificultam a participação nas atividades físicas.

O objeto de estudo e metodologia é constituído por três subcapítulos. Em primeiro lugar, no objeto de estudo, explicita-se o problema, os objetivos, o desenho e a justificação da presente investigação. Em seguida, surge a caracterização da metodologia, onde vem referido os participantes, os instrumentos, os processos de recolha e de análise de dados, e ainda as limitações do estudo extensivo. Neste ponto do trabalho, destacamos a adaptação e validação transcultural para a língua e cultura portuguesas dos instrumentos que permitem avaliar a orientação dos objetivos e o clima motivacional percebido em Educação Física. Por último, são caracterizados os aspetos metodológicos relacionados com o estudo intensivo, nomeadamente, os participantes, os instrumentos, os processos de recolha e de análise de dados, e ainda as limitações. Neste último subcapítulo, realçamos a realização do estudo piloto que serviu de base à construção e validação do guião das entrevistas narrativas.

A apresentação e discussão dos resultados compreende dois subcapítulos. No primeiro subcapítulo, apresenta-se e discute-se os resultados relativos ao estudo extensivo. Num primeiro momento, os dados que resultam da aplicação de um questionário a alunos de duas escolas são alvo de uma análise descritiva. Depois, ainda no primeiro subcapítulo, são apresentados e discutidos os resultados da caracterização dos alunos ativos e inativos, rapazes e raparigas, através da classificação automática. Já no segundo subcapítulo, primeiro procede-se a uma apresentação e depois discutimos os resultados das entrevistas narrativas de vida relativas à prática da atividade física de dois grupos de adolescentes, ativos e inativos, do sexo feminino e masculino, com um estatuto socioeconómico baixo e alto, relativamente às dimensões resultantes da análise de conteúdo.

As conclusões e recomendações são compostas por dois pontos. No primeiro, apresentamos as conclusões do estudo extensivo e do estudo intensivo para, em seguida e numa perspetiva integrada, responder à questão principal da investigação. No segundo, finalizamos com a apresentação de algumas sugestões para o domínio da prática e para a realização de futuras investigações nesta temática.

No final do documento constam as referências bibliográficas consultadas. Os anexos, devido à extensão da informação, foram agrupados num CD-ROM.

ESTADO DA ARTE

Este capítulo compreende a revisão da literatura relacionada, sobretudo, com os correlatos da atividade física. Está estruturado em três partes. Primeiro, no quadro conceitual, começamos por examinar os modelos e as teorias a partir dos quais decorre o nosso estudo. Depois apresenta-se os correlatos da atividade física tendo por base a análise de estudos quantitativos. Por último, a partir de uma revisão conduzida sobre os estudos qualitativos, analisa-se as perspectivas dos adolescentes no que concerne aos fatores facilitadores e às barreiras da atividade física.

1. QUADRO CONCEPTUAL

1.1. QUADRO DA EPIDEMIOLOGIA COMPORTAMENTAL E MODELO ECOLÓGICO

Na presente investigação, para melhor compreendermos os múltiplos fatores relacionados com a atividade física a um nível macro sistémico, temos como referência o Quadro da Epidemiologia Comportamental (“*Behavioral Epidemiology Framework*”) de Sallis e Owen (1999). Resumidamente, este quadro teórico, aplicado à atividade física (figura 1) é composto por 5 etapas onde os correlatos da atividade física (etapa 3) têm por base a compreensão da relação entre a atividade física e a saúde (etapa 1) e o desenvolvimento de métodos precisos de avaliação da atividade física (etapa 2). Os correlatos informam, então, o desenvolvimento de intervenções concebidas para promover a atividade física (etapa 4), cujos resultados são transpostos da investigação para a prática (etapa 5). Refira-se, contudo, que esta sequência não é linear, sendo um processo iterativo. Um princípio fundamental deste modelo é poder ser aplicado a diversos contextos relacionados com a atividade física (Sallis & Owen, 1999), como o da Educação Física.

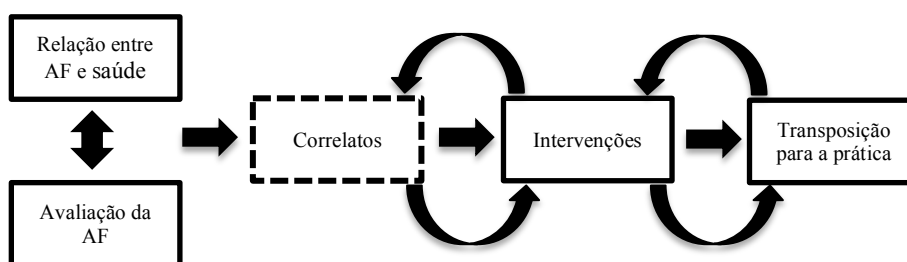


Figura 1 – Quadro da epidemiologia comportamental (adaptado de Sallis & Owen, 1999)

Tendo por base este modelo teórico, é importante assinalar que a nossa investigação situa-se no âmbito dos correlatos (etapa 3, destacada a tracejado na Figura 1), ou seja, na identificação dos fatores que estão associados a diferentes níveis de atividade física. Adicionalmente, importa realçar que Sallis e Owen (1999) destacam que a identificação dos correlatos pode contribuir de duas formas para o desenvolvimento de intervenções. Especificamente, no nosso caso, entenda-se

no contexto da Educação Física e da promoção de estilos de vida ativos e saudáveis. Então, por um lado, alguns fatores não são modificáveis (e.g., sexo, idade, etnia, genética) mas podem contribuir para a identificação dos grupos de risco. Por outro lado, os fatores modificáveis que surgem associados à atividade física (e.g., autoeficácia, motivação) podem ser utilizados para guiar o desenvolvimento das intervenções.

A respeito deste último ponto, é importante reconhecer que as intervenções não mudam de forma direta os comportamentos, neste caso a atividade física. Uma intervenção eficaz deve, então, modificar um fator (ou mais) que controla o comportamento, sendo expectável que essa modificação conduza a uma melhoria do comportamento (Sallis & Owen, 1999). Diz-se, neste caso, que a mudança no fator de controlo mediou a alteração do comportamento (Bauman et al., 2002).

Ao procurarmos perceber porque são uns adolescentes fisicamente ativos e outros inativos, a questão de investigação central do nosso estudo, é possível conjecturar que os fatores que podem estar relacionados com a atividade física são inúmeros. Neste sentido, entendemos ser necessário optar, complementarmente, por um outro modelo teórico que nos ajude a compreender a complexidade inerente ao comportamento humano relacionado com a atividade física.

A nossa opção recai sobre o Modelo Ecológico (Sallis et al., 2008) uma vez que este pressupõe que o comportamento pode ser influenciado por fatores de múltiplos níveis, nomeadamente, o individual, o social, o ambiental e o político. Este é um modelo de concepção abrangente e designa-se de ecológico porque permite considerar as inter-relações entre o indivíduo, o meio social e ambiental. Contudo, este distingue-se de outros modelos e teorias utilizadas no âmbito da promoção da atividade física precisamente pela ênfase colocada nos fatores de níveis mais abrangentes, como o ambiental (Sallis et al., 2008).

Um princípio fundamental deste modelo é que a compreensão dos diversos fatores de influência pode informar o desenvolvimento de intervenções por níveis múltiplos, aquelas que oferecem maiores possibilidades de sucesso (Sallis et al., 2008). A este respeito, destacamos ainda uma outra característica que é particularmente relevante para a nossa investigação, é que as teorias psicossociais (e.g., Teoria dos Objetivos de Realização), tal como passaremos a explicitar já em seguida, podem ser integradas no modelo ecológico para analisar hipóteses específicas de um determinado nível, como o individual ou social.

Em suma, o Quadro da Epidemiologia Comportamental (Sallis & Owen, 1999) permite-nos situar o problema do nosso estudo no âmbito da identificação dos fatores associados à atividade física dos jovens, que poderá informar o desenvolvimento de intervenções, também no âmbito da Educação Física. Por sua vez, o Modelo Ecológico (Sallis et al., 2008) indica-nos que a atividade física pode ser influenciada por fatores de múltiplos níveis, desde o individual ao ambiental. Ao longo do presente trabalho, sempre que possível, procuraremos agrupar e sistematizar os fatores

associados à atividade física tomando como referência as categorias comumente utilizadas na literatura de acordo com este modelo.

1.2. TEORIA DOS OBJETIVOS DE REALIZAÇÃO

Para que a Educação Física e os seus profissionais consigam promover a participação regular em atividade física, fora da escola e ao longo da vida, é consensual entre muitos investigadores a necessidade de se potenciar a motivação (intrínseca) dos alunos (Bailey et al., 2009; Ntoumanis, 2012; Standage, Gillison, & Treasure, 2007; Trost, 2004; Wallhead & Buckworth, 2004). Embora por outras palavras, esta posição também está representada nos objetivos e orientações metodológicas dos Programas Nacionais de Educação Física (Jacinto et al., 2001, p. 8):

... as metas dos programas devem constituir, também, objecto da **motivação**¹ dos alunos, inspirando as suas representações e empenho de aperfeiçoamento pessoal no âmbito da Educação Física, na Escola e ao longo da vida. No fundo, o que está em causa é a qualidade da participação do aluno na actividade educativa, para que esta tenha uma repercussão positiva, profunda e duradoura.

Neste sentido, uma linha de pesquisa importante para muitos investigadores interessados em otimizar a motivação dos jovens, assim como em potencialmente influenciar os níveis de atividade física e bem-estar da população em geral, é a compreensão dos diversos processos motivacionais dos alunos no contexto da Educação Física.

Uma teoria proeminente na investigação dos processos motivacionais dos jovens em contextos de realização, como o da Educação Física (e.g., Papaioannou, Zourbanos, Krommidas, & Ampatzoglou, 2012), é a Teoria dos Objetivos de Realização (Nicholls, 1989). Nesta teoria sociocognitiva, o conceito de competência é central, uma vez que postula que é a forma como os indivíduos avaliam a sua competência e percebem o sucesso na realização das atividades que irá influenciar a sua motivação e o seu comportamento (Nicholls, 1989). Especificamente, esta teoria indica-nos que existem pelo menos dois objetivos de realização, nomeadamente, tarefa e ego. Quando um indivíduo adota uma orientação para a tarefa, tende a julgar a sua competência ou a definir sucesso em termos autorreferenciados, focando-se no domínio da tarefa, desenvolvimento das suas capacidades, esforço e progresso pessoal. Pelo contrário, quando um indivíduo adota uma orientação para o ego, julga a sua competência e define sucesso em termos normativos, sentindo-se satisfeito quando é melhor dos que os outros ou quando ganha com pouco esforço. É importante ainda referir o pressuposto de que estes constructos são ortogonais (Nicholls, 1989), ou seja, os

¹ Note que são os próprios autores que destacam a negrito a palavra motivação.

indivíduos podem ter várias combinações dos níveis destas orientações (i.e., elevado tarefa/elevado ego, elevado tarefa/baixo ego, baixo tarefa/elevado ego, baixo tarefa/baixo ego).

Nicholls (1989) propõe que uma orientação de objetivos para a tarefa, independentemente dos níveis de percepção de competência, é benéfica para a motivação dos jovens em contextos de realização, como o da Educação Física. Já uma orientação de objetivos para o ego, especialmente quando associada a uma fraca percepção de competência, é prejudicial. Todavia, Elliot e os colegas (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996), considerando que a teoria dicotômica de Nicholls (1989) apresentava alguns resultados contraditórios no âmbito das consequências da orientação de objetivos para o ego, por exemplo ao nível da motivação intrínseca, introduziram a divisão dos objetivos em aproximação-evitamento (“*approach*” e “*avoidance*”). Elliot e Church (1997) denominaram os objetivos de realização de mestria (tarefa) e performance (ego)². Inicialmente, o objetivo performance foi dividido em performance-aproximação (“*performance-approach*”) e performance-evitamento (“*performance-avoidance*”). Uma orientação de objetivos para a performance-aproximação implica que os indivíduos estejam focados em demonstrar competência e superar os outros, enquanto uma orientação de objetivos para a performance-evitamento sugere que os indivíduos tentem evitar demonstrar incompetência e receber apreciações negativas sobre as suas capacidades. Assim, o modelo conhecido como tricotômico (“*Trichotomous*”), é composto pelos objetivos mestria, performance-aproximação e performance-evitamento.

Elliot e Church (1997) sugerem que as consequências de uma orientação de objetivos para a mestria e para a performance-aproximação podem ser positivas, ao contrário do que sucede quando os indivíduos demonstram uma orientação de objetivos para a performance-evitamento.

Adicionalmente, ao contrário do modelo de Nicholls (1989), Elliot e Church (1997) consideram que as percepções de competência são antecedentes da adoção dos objetivos de aproximação (apenas quando a percepção de competência é elevada) e de evitamento (apenas quando a percepção de competência é baixa). Especificamente, os autores referem que são outros antecedentes (e.g., as necessidades de realização e o medo de falhar) que contribuem para que os indivíduos possam simultaneamente adotar objetivos de aproximação e de evitamento (Elliot & Church, 1997)³.

Embora saibamos que mais tarde Elliot e McGregor (2001) propuseram a divisão da mestria em mestria-aproximação e mestria-evitamento, constituindo o modelo da Teoria dos Objetivos de Realização 2 x 2, no presente trabalho utilizaremos o modelo tricotômico (Elliot & Church, 1997). Como explicaremos mais à frente, existiram várias razões para termos optado por

² Note que, a partir de agora, ao longo do trabalho utilizaremos sempre os termos orientação de objetivos para a mestria, em vez de tarefa, e orientação de objetivos para a performance, em vez de ego, uma vez que esta é a terminologia presente no questionário que iremos aplicar.

³ Para uma revisão detalhada das diferenças entre os modelos de Nicholls (1989) e de Elliot e seus colegas (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001) sugerimos o trabalho de Papaioannou et al. (2012).

este modelo, que se prenderam sobretudo com os objetivos da nossa investigação e com as características dos instrumentos de medida que selecionámos para avaliar estes construtos. De uma forma breve, destacamos que os questionários de Papaioannou, Tsiglis, Kosmidou & Milosis (2007b) foram construídos de raiz para o contexto da Educação Física, ao contrário de outros que apesar de específicos para o desporto (e.g., TEOSQ; Duda & Nicholls, 1992) têm sido frequentemente adaptados para a Educação Física. Adicionalmente, os instrumentos de Papaioannou et al. (2007b) distinguem-se por permitirem averiguar a orientação de objetivos de realização e, complementarmente, as perceções dos alunos sobre o clima motivacional em Educação Física.

No contexto da atividade física, e da Educação Física em particular, alguns dos trabalhos pioneiros na aplicação do modelo tricotómico pertencem a Cury e aos seus colegas (Cury, Da Fonseca, Rufo, & Sarrazin, 2002; Cury, Elliot, Sarrazin, Da Fonseca, & Rufo, 2002).

Recentemente, Papaioannou et al. (2012) realizaram uma revisão dos estudos empíricos que utilizaram o modelo tricotómico e o modelo 2 x 2 no contexto do desporto e da Educação Física⁴. Particularmente, incluíram 25 estudos que reportaram as correlações entre os objetivos de realização e outros constructos, 3 que apresentaram um desenho longitudinal e outros 5 estudos experimentais. Quanto à análise dos estudos correlacionais, Papaioannou et al. (2012) dividiram, com base nos pressupostos da teoria, os correlatos dos objetivos de realização em antecedentes e dependentes dos mesmos. Começamos por analisar estes últimos, que foram classificados como positivos (i.e., “*adaptive outcomes*”) ou negativos (i.e., “*maladaptive outcomes*”). Em geral, os constructos positivos incluíram variáveis relacionadas com a satisfação, motivação intrínseca, autonomia, relação interpessoal, atitude positiva, divertimento, aptidão motora, aptidão física, participação em atividade física e outras variáveis positivas. Por outro lado, os correlatos negativos focaram-se em variáveis relacionadas com a motivação extrínseca, amotivação, ansiedade, insatisfação, aborrecimento e outros fatores negativos.

De uma forma abreviada, Papaioannou et al. (2012) verificaram que uma orientação de objetivos para a mestria surgiu positivamente relacionada a constructos positivos em 21 estudos, não relacionada em 2 estudos e negativamente relacionada em nenhum estudo. Por sua vez, tomando em consideração os constructos negativos, a mestria não emergiu como positivamente relacionada com estes em nenhum estudo, não estava correlacionada em 6 estudos e estava negativamente relacionada em 8 estudos. Estes resultados suportam, assim, a importância da adoção de uma orientação de objetivos para a mestria.

Uma orientação de objetivos para a performance-aproximação emergiu como positivamente relacionada com constructos positivos em 11 estudos, não relacionada em 19 estudos

⁴ Para uma revisão dos correlatos dos objetivos de realização no contexto do desporto e da Educação Física, assentes sobretudo na dicotomia mestria/performance, sugerimos a consulta de Roberts, Treasure e Conroy (2007) e de Duda e Ntoumanis (2003), respetivamente.

e negativamente relacionada em 2 estudos. Por outro lado, verifica-se que esta orientação surgiu positivamente associada a constructos negativos em 5 estudos, não relacionada em 6 estudos e negativamente relacionada em 1 estudo. Neste sentido, podemos verificar que os resultados da performance-aproximação são pouco consensuais, surgindo tanto associada a variáveis positivas, embora não tanto como a orientação para a mestria, como a variáveis negativas.

No que concerne à orientação de objetivos para a performance-evitamento, os resultados suportam que esta não é benéfica para a motivação e comportamento dos jovens. Especificamente, não estava relacionada com constructos positivos em 18 estudos e, pelo contrário, estava positivamente associada com constructos negativos em 8 estudos.

De todos os resultados apresentados anteriormente, destaca-se que a motivação intrínseca, variável tida como fundamental para a manutenção do comportamento de atividade física a longo prazo (Ryan, Williams, Patrick, & Deci, 2009), apenas surgiu associada com a orientação de objetivos para a mestria. Assim, apesar de uma orientação para a performance-aproximação surgir associada a algumas variáveis positivas, como a atividade física, a ausência de motivação intrínseca poderá comprometer a participação regular em atividade física a longo prazo (Ryan et al., 2009).

Antes de passarmos ao balanço dos resultados, realçamos apenas um estudo que nos permite compreender, numa outra perspetiva, os possíveis impactos da adoção de uma orientação de objetivos para a mestria e para a performance-aproximação. Neste âmbito, Papaioannou, Simou, Kosmidou, Milosis e Tsiglis (2009) procuraram identificar o que pensavam os alunos com diferentes orientações de objetivos relativamente aos objetivos da vida e da Educação Física. Os alunos com uma orientação para a mestria caracterizaram-se por considerar que um dos objetivos da vida é contribuir para a sociedade, e que os objetivos da Educação Física passam por promover estilos de vida ativos e formar bons cidadãos. Já os alunos com uma orientação para a performance-aproximação apresentaram um perfil antagónico, uma vez que foram caracterizados negativamente por estas variáveis, defendendo antes que um dos objetivos da vida passa pela obtenção de estatuto e poder, apontando ainda a promoção da competitividade como o principal objetivo da Educação Física. Estes dados são importantes para se perceber, por exemplo, que indivíduos queremos formar e que possíveis consequências poderão advir para a sociedade, se os professores de Educação Física procurarem promover nos alunos uma orientação de objetivos para a mestria ou para a performance-aproximação.

Em suma, verifica-se que os objetivos para a mestria são os mais favoráveis, a vários níveis (e.g., psicológico, comportamental, social). A este respeito, destacamos a distinta associação entre a orientação dos objetivos para a mestria e a motivação intrínseca. Os objetivos performance-evitamento são os mais prejudiciais acarretando, por exemplo, implicações negativas para a motivação dos jovens no contexto da atividade física. Ainda, os resultados da orientação para o performance-aproximação permanecem controversos em termos da sua associação com variáveis positivas e negativas. Por conseguinte, Papaioannou et al. (2012) concluiu que se deve promover a

adoção de uma orientação de objetivos para a mestria.

Um outro princípio fundamental da Teoria dos Objetivos de Realização, desta vez consensual para os diversos autores (Ames, 1992; Elliot & Church, 1997; Nicholls, 1989), é que a adoção dos objetivos de realização dependem de fatores individuais, como vimos até aqui, mas também de fatores sociais. Por outras palavras, os agentes sociais relevantes (e.g., professores de Educação Física) podem influenciar os indivíduos a adotar diferentes objetivos de realização na execução das tarefas, através do clima motivacional que criam.

Na literatura destacam-se, essencialmente, dois tipos de clima motivacional, para a mestria e a performance (Ames, 1992; Nicholls, 1989). É sugerido que um clima motivacional para a mestria, para além de potenciar a adoção de objetivos para a mestria, tende a estar associado a padrões motivacionais positivos. Já um clima motivacional para a performance é expectável que conduza a uma orientação de objetivos para a performance e que provavelmente surja mais associada a resultados negativos e diminua a motivação (Ames, 1992; Nicholls, 1989).

De forma breve, um clima motivacional para a mestria tende a ser percebido pelos alunos quando existe oportunidade de escolha das atividades de aprendizagem, as atividades são desafiantes, o progresso individual é enfatizado e o professor fornece apoio (Ntoumanis & Biddle, 1999). Já um clima motivacional para a performance tende a ser percebido quando os alunos são comparados uns com os outros em termos das aprendizagens e avaliação, os grupos são formados tendo por base os níveis de capacidades e o tempo disponível para as aprendizagens é inflexível (Ntoumanis & Biddle, 1999).

A meta-análise de Ntoumanis e Biddle (1999) pretendeu avaliar o impacto dos diferentes climas motivacionais na atividade física dos jovens, considerando os contextos da atividade física, desporto e Educação Física. No geral, os resultados confirmaram os pressupostos da Teoria dos Objetivos de Realização, isto é, um clima motivacional para a mestria estava associado a resultados motivacionais, cognitivos, afetivos e comportamentais positivos, enquanto um clima para a performance estava associado a resultados negativos, sobretudo, em termos motivacionais e afetivos. Especificamente, os autores constataram que um clima motivacional para a mestria nas aulas de Educação Física era importante para aumentar e manter os níveis motivacionais dos alunos, pois estava relacionado com um interesse intrínseco mais elevado, atitudes positivas, intenção de praticar atividade física e baixa ansiedade. Já as perceções de um clima para a performance estavam negativamente relacionadas ou não estavam relacionadas com estes constructos. Assim, Ntoumanis e Biddle (1999) concluíram que um clima motivacional para a mestria, pelos benefícios associados, é fundamental para promover a participação regular dos indivíduos em diversos contextos.

Uma forma possível para se compreender os comportamentos específicos dos professores e qual o tipo de clima que promovem, é através do modelo TARGET (Ames, 1992). Este modelo tem sido utilizado no contexto educacional geral (Ames, 1992) e em Educação Física (Braithwaite,

Spray, & Warburton, 2011). O acrónimo TARGET refere-se às variáveis: *Task* (“tarefa”, desenho da tarefa), *Authority* (“autoridade”, localização do centro de decisão), *Recognition* (“reconhecimento”, maneira de distribuir as recompensas), *Grouping* (“grupo”, critérios de seleção dos grupos), *Evaluation* (“avaliação”, critérios do desempenho considerados importantes) e *Time* (“tempo”, ritmos de aprendizagem). Com o objetivo de investigarem os resultados das intervenções que utilizaram o modelo TARGET no contexto da Educação Física, Braithwaite et al. (2011) conduziram uma meta-análise a partir de 22 estudos. Os resultados demonstram que, no global, houve um efeito positivo, para os grupos expostos a um clima motivacional para a mestria, e efeitos negativos para os grupos de controlo ou expostos a um clima motivacional para a performance. As variáveis comportamentais (e.g., frequência da atividade física, aptidão física, habilidades motoras) foram identificadas como as mais consistentes e de maior efeito, seguindo-se as variáveis afetivas (e.g., atitude, divertimento, aborrecimento) e as cognitivas (e.g., empenho, orientação para a mestria, perceção de um clima para a mestria, perceção de competência). Os resultados desta meta-análise sugerem, então, que o clima motivacional para a mestria é aquele que deve ser enfatizado nas aulas de Educação Física.

Apresentamos agora os resultados da revisão da literatura conduzida por Papaioannou et al. (2012) sobre 23 estudos que, de acordo com o pressuposto dos modelos tricotómico (Elliot & Church, 1997) e 2 x 2 (Elliot & McGregor, 2001), se focaram nos antecedentes dos objetivos de realização, um dos quais o clima motivacional. Os resultados revelaram que os objetivos de realização para a mestria estavam positivamente relacionados com a perceção de competência e um clima motivacional para a mestria; e não relacionados com um clima para a performance. Os objetivos para a performance-aproximação estavam positivamente relacionados com o medo de falhar, a perceção de competência e um clima para a performance; e não relacionados com um clima para a mestria. Já os objetivos performance-evitamento, estavam positivamente relacionados com o motivo de evitar falhar, o medo de falhar e um clima para a performance; e não relacionados com a competência e um clima motivacional para a mestria.

Por último, destacamos o estudo longitudinal de Papaioannou, Bebetos, Theodorakis, Christodoulidis e Kouli (2006), conduzido com 882 alunos, do 6º ao 12º ano, que preencheram um questionário em 3 ocasiões: nas primeiras 3-5 semanas do ano letivo, 3-6 semanas antes do final do ano letivo, e 7 meses mais tarde. Os resultados obtidos demonstram que a orientação de objetivos para a mestria, uma motivação intrínseca e uma perceção de competência em Educação Física predisseram a participação em atividade física 7 e 14 meses depois, enquanto que uma orientação para a performance não se constitui como um preditor da participação em atividade física. Estes resultados implicam que a promoção de uma orientação de objetivos para a mestria, da motivação intrínseca e da perceção de competência em Educação Física podem ajudar a promover a participação em atividade física na adolescência.

Relativamente à Teoria dos Objetivos de Realização (Elliot & Church, 1997; Nicholls,

1989), podemos concluir que os professores de Educação Física devem focar-se na promoção dos objetivos de realização para a mestria porque esta abordagem está associada a diversos benefícios para a pessoa e a sociedade. Destacamos, por exemplo, o seu impacto a nível motivacional e comportamental, nomeadamente, na motivação intrínseca e na participação regular em atividade física. Pelo contrário, apesar de por vezes os objetivos para a performance-aproximação estarem associados a alguns benefícios, os professores não devem enfatizar estes objetivos uma vez dificultam a adoção de objetivos para a mestria, aumentam as preocupações de falhar e aumentam as tendências de evitamento, para além de poderem ser negativos para o grupo e a sociedade (Papaioannou et al., 2012). Já os objetivos performance-evitamento são os mais prejudiciais, também em termos da motivação para a prática de atividade física.

Por conseguinte, entendemos ser fundamental perceber qual é a orientação dos objetivos de realização dos alunos em Educação Física e qual é a sua perceção sobre o clima motivacional prevalecente nas aulas de Educação Física. Por exemplo, será que existem diferenças entre os rapazes e raparigas? E entre aqueles que têm um estatuto socioeconómico alto e baixo? Será que o clima motivacional varia segundo a escola e a turma/professor? Por último, será que a orientação dos objetivos de realização dos alunos e o clima motivacional percebido das aulas de Educação Física são os adequados para promoção da participação regular e motivada de atividade física? Estas são algumas das questões que procuraremos responder, sobretudo no âmbito do nosso estudo de cariz quantitativo.

1.3. TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A Teoria da Autodeterminação visa a compreensão do comportamento humano e aborda os fatores pessoais e contextuais que promovem diferentes tipos de motivação em todos os domínios da vida (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000).

Nesta parte do trabalho, não é nossa intenção fazer uma revisão exaustiva da Teoria da Autodeterminação, que é composta por 5 mini-teorias (Vansteenkiste, Niemiec, & Soenens, 2010). Pretendemos antes destacar alguns dos seus pressupostos fundamentais, que derivam sobretudo de 3 das mini-teorias (Teoria da Avaliação Cognitiva, Teoria da Integração Organísmica e Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas), e que são relevantes para a contextualização da nossa investigação. Importa referir que esta não é uma teoria que suporta diretamente a nossa investigação. Porém, uma vez que anteriormente constatámos que um clima motivacional e uma orientação de objetivos para a mestria surgem associados padrões motivacionais mais favoráveis à aprendizagem e à prática de atividade física, ao contrário do clima e objetivos para a performance, entendemos ser relevante clarificar as diferentes qualidades da motivação, os seus determinantes e as suas consequências. Assim, procuraremos basear-nos, sempre que possível, nos trabalhos em

que os principais autores aplicaram a Teoria da Autodeterminação ao contexto da atividade física (Ryan & Deci, 2007; Ryan et al., 2009).

A motivação é um tema central na compreensão do comportamento humano, nomeadamente no âmbito da participação nas atividades físicas e desportivas, uma vez estas requerem esforço, energia, concentração e por vezes uma grande disciplina (Ryan & Deci, 2007).

O princípio mais básico da Teoria da Autodeterminação, quando aplicado à atividade física, é que a participação pode ser intrínseca e extrinsecamente motivada (Ryan et al., 2009). A motivação intrínseca diz respeito à participação numa atividade física pelo prazer e satisfação que proporciona por si própria (e.g., “Gosto de jogar andebol porque me divirto imenso e posso explorar as minhas capacidades”). Pelo contrário, a motivação extrínseca caracteriza as atividades que são realizadas com vista à obtenção de recompensas externas ou o evitar de ameaças (e.g., “Participo na aula de Educação Física apenas porque sou obrigado”). Contudo, existe ainda uma outra categoria, que é a amotivação, isto é, a ausência de motivação para a ação (e.g., “Não tenho qualquer intenção de vir a praticar atividade física”). De acordo com Ryan et al. (2009) podem haver várias razões para a amotivação, como por exemplo, a fraca perceção de competência, a ausência de conhecimentos, capacidades ou interesse.

Porque os determinantes e as consequências da motivação intrínseca e extrínseca diferem, vamos analisá-los separadamente, começando pela motivação intrínseca.

A Teoria da Avaliação Cognitiva (Deci & Ryan, 1985), é uma sub-teoria que nos permite perceber as condições situacionais que facilitam ou diminuem a motivação intrínseca. Segundo esta mini-teoria, de um modo geral, os eventos que favoreçam a perceção de competência e de autonomia irão aumentar a motivação intrínseca, enquanto que os fatores que diminuam o sentimento de competência ou de autonomia irão diminuir a motivação intrínseca. Em termos das consequências, um indivíduo intrinsecamente motivado tende a experimentar melhores indicadores de saúde e bem-estar, tal como uma performance efetiva (Ryan & Deci, 2000). No âmbito da atividade física, destaca-se para além dos sentimentos positivos e de bem-estar, a possibilidade deste tipo de motivação potenciar a adesão a curto e a longo prazo (Ryan et al., 2009). As diversas consequências favoráveis da motivação intrínseca também estão documentadas em inúmeros estudos que têm por base o contexto da Educação Física (e.g., Ntoumanis, 2012; Standage et al., 2007; Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk, & Haerens, 2014).

A Teoria da Integração Organísmica (Ryan & Deci, 2000), outra sub-teoria, descreve os quatro diferentes tipos de motivação extrínseca, que podem ser vistas num continuum variando das formas de regulação mais controladas (i.e., influenciadas por forças externas) às mais autónomas (i.e., autodeterminadas), e ainda os seus antecedentes e consequências. Antes de avançarmos para a descrição dos diferentes tipos de motivação extrínseca, já que introduzimos aqui a noção do continuum, importa referir que a motivação intrínseca se situa, logicamente, na extremidade do continuum que representa maior autonomia.

Por sua vez, na extremidade oposta do continuum, onde existe mais controlo e menos autonomia, encontra-se a regulação externa (i.e., as ações são compelidas por recompensas externas; “Participarei na aula de Educação Física apenas se tiver que ser”), seguindo-se a regulação introjectada (i.e., o comportamento já é regulado por pressões internas, como evitar o sentimento de culpa; “Sinto-me culpado se não praticar atividade física”). Contudo, estas duas formas de motivação apresentam consequências emocionais (e.g., sentimentos de indiferença e negativos) e comportamentais (e.g., elevada desistência) desfavoráveis à participação em atividade física (Ryan et al., 2009), mas também em Educação Física (e.g., Ntoumanis, 2012; Standage et al., 2007; Van den Berghe et al., 2014). Em seguida, já entre as motivações consideradas autónomas, surgem a regulação identificada (i.e., o indivíduo identifica-se ou valoriza os objetivos da ação que realiza; “Eu quero participar na aula de Educação Física para ganhar resistência”) e, por último, a regulação integrada (i.e., o comportamento é autónomo e é visto como um reflexo e afirmação da própria identidade; “Eu pratico atividade física regularmente porque é importante para mim e simboliza aquilo que sou”). Estas duas últimas formas de motivação surgem associadas a sentimentos positivos e a comportamentos de adesão à atividade física a curto e a longo prazo (Ryan et al., 2009), assim como a diversos resultados positivos (e.g., empenho, atitude, intenção praticar atividade física) no âmbito da Educação Física (e.g., Ntoumanis, 2012; Standage et al., 2007; Van den Berghe et al., 2014).

Como referimos anteriormente, alguns investigadores examinaram o papel da motivação em Educação Física como um meio de promoção da atividade física nos tempos de lazer. Como este é um tema importante no âmbito da nossa investigação, analisamos alguns estudos empíricos que suportam que a relação entre as motivações mais autónomas em Educação Física contribuem para a participação em atividade física fora do contexto escolar, assim como para o contributo da qualidade de vida e saúde. Por exemplo, o Modelo Trans-contextual da motivação propõe e oferece suporte empírico (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, & Biddle, 2003; Hagger et al., 2009) de uma sequência motivacional onde as motivações autónomas em Educação Física predizem as motivações autónomas no contexto de lazer, que por sua vez predizem indiretamente a prática de atividade física por via das variáveis da Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1991).

Standage, Gillison, Ntoumanis e Treasure (2012) também testaram diversas hipóteses, algumas tendo por base o modelo Trans-contextual da motivação. Todavia, além da atividade física, que foi avaliada de forma objetiva com recurso a um pedómetro utilizado durante 4 dias por alunos do ensino secundário, incluíram as variáveis qualidade de vida e saúde, e autoconceito físico. Entre os vários resultados obtidos, destacamos que as formas de motivação mais autodeterminadas em Educação Física influenciaram positivamente a motivação autónoma perante a atividade física fora deste contexto. Esta última, por sua vez, determinou favoravelmente o comportamento de atividade física, a qualidade de vida e saúde, e o autoconceito físico. Porém, na origem das formas de motivação mais autodeterminadas dos alunos em Educação Física, estavam

os professores que criaram um clima favorável que favoreceu a percepção de competência, a autonomia e as relações interpessoais entre os alunos. Outro resultado importante prendeu-se com o fato do modelo ser invariante em função do gênero dos adolescentes.

Já num estudo longitudinal, conduzido ao longo de um ano, Cox et al. (2008) testaram um modelo das relações entre diversas variáveis motivacionais em Educação Física e a atividade física realizada nos tempos livres, envolvendo alunos do 6º e 7º ano de escolaridade. Os autores concluíram que os níveis de atividade física nos tempos livres estavam associados positivamente com as suas experiências em Educação Física. A percepção de competência, a autonomia, a relação interpessoal, as motivações autodeterminadas, o divertimento e a atividade física em Educação Física predisseram indireta ou diretamente os níveis de atividade física durante os tempos de lazer.

Por último, destacamos o estudo com um desenho retrospectivo de Haerens, Kirk, Cardon, De Bourdeaudhuij e Vansteenkiste (2010), uma vez que demonstraram que um perfil motivacional favorável (i.e., motivações autónomas) em Educação Física influenciou não só a atividade física nos tempos livres durante o ensino secundário, mas também a atividade física realizada depois da escolaridade, designadamente, quando os jovens/adultos já se encontravam na universidade.

Assim, no seu conjunto, estas investigações fornecem suporte de que as motivações autónomas no contexto da Educação Física são importantes e podem estar na origem do comportamento relacionado com a atividade física fora do contexto escolar e depois da escolaridade, mas também com a qualidade de vida e bem-estar dos indivíduos.

Outro princípio fundamental da Teoria da Integração Organísmica (Ryan & Deci, 2000) é o processo de integração, isto é, a possibilidade de transformar as motivações controladas e externas em motivações autónomas. Este processo é crítico, por exemplo, para a auto-iniciação e manutenção de um comportamento socialmente importante, mas não intrinsecamente motivado inicialmente. Percebemos, assim, a importância que este processo poderá ter na promoção da motivação dos jovens em Educação Física, dado que este contexto não deixa de ser um local que todos os jovens têm de frequentar, e onde muitas vezes são apresentadas atividades para as quais revelam formas de regulação motivacional mais controladas e externas (e.g., regulação extrínseca), mas que podem ser integradas noutras mais autónomas (e.g., regulação identificada). Por conseguinte, é importante compreendermos quais os mecanismos que promovem este processo de integração.

Segundo a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (Ryan & Deci, 2000), este processo depende da satisfação de três necessidades psicológicas básicas (i.e., *nutrientes* essenciais à motivação e ao bem-estar) consideradas universais: a autonomia (i.e., sentimento de escolha e voluntariedade sobre a ação), a competência (i.e., sentimento de capacidade e confiança perante a ação) e o relacionamento interpessoal (i.e., sentimento de pertença e de ligação favorável com os outros). No domínio da atividade física, Ryan et al. (2009) indicam-nos que um contexto que forneça suporte às três necessidades psicológicas básicas facilita não só o processo de integração,

mas também a motivação intrínseca. Assim, o divertimento e a motivação intrínseca, considerados fundamentais para a adoção e manutenção do comportamento relacionado com a atividade física em Educação Física e ao longo da vida, podem ser promovidos num contexto onde as estratégias de intervenção suportem estas necessidades básicas. Contrariamente, quando o contexto não suporta as necessidades básicas, a motivação dos indivíduos é afetada e faz com que seja menos provável a manutenção do comportamento. Segundo Ryan e Deci (2007) e Ryan et al. (2009), algumas das estratégias conducentes à autonomia passam por dar oportunidade de escolha ao alunos, em vez de ser controlador, pressionar, ameaçar, proibir e avaliar; à competência, passam por prescrever atividades desafiantes, fornecer feedback positivo e relevante em vez de atividades desajustadas, fornecer feedback negativo e críticas desfavoráveis dos pares; e à relação interpessoal passam por criar um ambiente acolhedor, seguro, confortável e de proximidade entre os vários elementos. A este respeito, realçamos o contributo da revisão da literatura de Sun e Chen (2010), realizada com o objetivo de analisar as implicações pedagógicas da Teoria da Autodeterminação para a Educação Física.

Em suma, com base na Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000; Ryan et al., 2009), destacamos que os professores de Educação Física, através da forma como atuam nas aulas (suporte à autonomia, competência e relação interpessoal), podem potenciar a motivação intrínseca dos seus alunos, e por conseguinte a atividade física pode ser mais facilmente mantida ao longo do tempo. Esta forma de atuação dos professores de Educação Física também se configura como fundamental para promover o processo de integração das motivações controladas e externas nas mais autónomas, que por sua vez predizem experiências mais positivas e uma melhor manutenção do comportamento. De referir, por último, que foram apresentados diversos estudos empíricos que demonstram que a promoção da motivação intrínseca e das motivações autónomas em Educação Física influenciam os níveis de atividade física dos alunos nos tempos livres, durante e depois do final da escolaridade, assim como a qualidade de vida e saúde.

Síntese do quadro conceptual

O principal problema da nossa investigação passa por compreender porque são alguns adolescentes fisicamente ativos e outros inativos.

A identificação dos fatores associados à atividade física é uma das fases do Quadro da Epidemiologia Comportamental (Sallis & Owen, 1999), em que se enquadra o nosso estudo, e que antecede o delineamento de estratégias e programas de intervenção. Uma das formas de sistematizar os diversos fatores associados à atividade física é nos proporcionada pelo Modelo Ecológico (Sallis et al., 2008), que postula que os fatores são provenientes de vários níveis, nomeadamente, individual, social, ambiental e político. Identificar os correlatos da atividade física dos vários níveis sistémicos, assim como a sua interação, pode ser fundamental para o

desenvolvimento de intervenções multinível, aquelas consideradas como mais eficazes (Sallis et al., 2008).

A motivação intrínseca é um fator individual importante para a participação regular em atividade física ao longo da vida (Ryan & Deci, 2007; Ryan et al., 2009), sendo a sua promoção fundamental no âmbito da Educação Física (Ntoumanis, 2012). A Teoria da Orientação dos Objetivos (Elliot & Church, 1997; Nicholls, 1989), permite-nos perceber o papel fundamental que o professor de Educação Física pode ter na promoção de um clima motivacional para a mestria e as consequências do mesmo em termos de aprendizagens e dos padrões motivacionais favoráveis (e.g., orientação objetivos para a mestria, motivação intrínseca) à participação regular em atividade física. A Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000; Ryan et al., 2009), indica-nos os diferentes tipos de motivação existentes, assim como os seus antecedentes e consequências. Destaca-se que o professor de Educação Física pode ter um papel fundamental na facilitação das motivações mais autodeterminadas (e.g., motivação intrínseca, regulação identificada), que estão relacionadas com a participação em atividade física noutros contextos e ao longo do tempo, assim como à qualidade de vida e bem-estar (Ryan & Deci, 2007; Ryan et al., 2009).

Para além da motivação, é necessário identificarmos outros fatores relacionados com a atividade física. Neste sentido, em seguida, passamos a apresentar o que nos informa a literatura sobre correlatos da atividade física, primeiro tendo por base investigações de cariz quantitativo, e depois qualitativo.

2. CORRELATOS DA ATIVIDADE FÍSICA NAS CRIANÇAS E NOS ADOLESCENTES

Apresentamos agora os fatores relacionados com a atividade física nas crianças e nos adolescentes tendo por base as investigações quantitativas. Optámos por agrupar os fatores tendo em conta as categorias mais comumente referidas na literatura, o modelo ecológico e os objetivos da nossa investigação. Assim, os fatores encontram-se agrupados em: demográficos e biológicos, psicológicos, comportamentais, sociais, ambientais e, em particular, a escola, a Educação Física e os professores de Educação Física.

2.1. FATORES DEMOGRÁFICOS E BIOLÓGICOS

Os fatores demográficos e biológicos frequentemente estudados incluem o sexo, a idade, o estatuto socioeconómico, a etnia e o índice de massa corporal. Com exceção do índice de massa corporal, os restantes fatores não são passíveis de serem alterados pelos investigadores, pelo que são usualmente estudados como potenciais moderadores do comportamento (Biddle et al., 2011a).

Sexo

Os dados de várias revisões sistemáticas confirmam que os rapazes são fisicamente mais ativos do que as raparigas. Esta tendência foi encontrada a partir da análise de estudos que envolveram crianças (Craggs, Corder, van Sluijs, & Griffin, 2011; Sallis et al., 2000; Van der Horst et al., 2007) e adolescentes (Sallis et al., 2000; Van der Horst et al., 2007). Por exemplo, Sallis et al. (2000) constatarem estes resultados em 81% de 31 estudos com crianças e em 96% de 28 estudos com adolescentes. Já Biddle et al. (2005), ao realizarem uma revisão sistemática com o objetivo de analisar os fatores associados à participação em atividade física nas raparigas adolescentes, verificaram a existência de uma associação negativa entre o sexo feminino e a prática de atividade física, em 92% de 24 estudos, sendo a força do efeito fraca-moderada.

Atendendo à diversidade dos estudos incluídos nas referidas revisões, entendemos ser relevante analisar algumas investigações realizadas no contexto Português e que nos permitam considerar os diferentes tipos, intensidades e formas de avaliação da atividade física.

Neste sentido, estudos conduzidos com amostras representativas de jovens da população portuguesa também confirmam que os rapazes são fisicamente mais ativos dos que as raparigas (Baptista et al., 2012; Matos et al., 2012). Por exemplo, Matos et al. (2012) constatarem que 19% dos rapazes inquiridos afirmaram praticar atividade física diariamente na última semana, contra 8,2% das raparigas. Adicionalmente, 9,2% dos rapazes respondeu fazer exercício fora do contexto escolar durante 7 ou mais horas por semana, contra apenas 3% das raparigas. Por sua vez, Baptista et al. (2012), num estudo em que a atividade física foi avaliada com recurso a acelerómetros,

constatarem que os rapazes apresentavam níveis significativamente mais elevados de participação em atividade física moderada e atividade física vigorosa do que as raparigas, em todas as faixas etárias compreendidas entre os 10 e os 17 anos. Quanto à atividade física de intensidade leve, os rapazes com 12-15 anos apresentaram níveis de participação mais elevados do que as raparigas das mesmas idades. No que à atividade física total diz respeito, os rapazes também apresentaram valores superiores às raparigas entre os 10 e os 16 anos. Por fim, Baptista et al. (2012) verificaram que entre os 36% de crianças com 10-11 anos (rapazes = 51,6%, raparigas = 22,5%) e os 4% de adolescentes com 15-16 anos (rapazes = 7,9%, raparigas = 1,2%) que cumpriam as recomendações de atividade física, os rapazes superiorizavam-se às raparigas.

Outras investigações realizadas com crianças (Marques, Sallis, Martins, Diniz, & Carreiro da Costa, 2014d) e com crianças e adolescentes portugueses (Seabra, Mendoça, Thomis, Malina, & Maia, 2011) concluíram que os rapazes reportaram níveis mais elevados de participação em atividade física de intensidade moderada, vigorosa (Seabra et al., 2011) e moderada a vigorosa (Marques et al., 2014d) do que as raparigas. Por outro lado, no que concerne ao contexto da prática, Seabra et al. (2007b) e Marques, Martins, Santos, Sarmiento & Carreiro da Costa (2013), a partir da aplicação de um questionário a, respetivamente, 3352 e 2617 crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos, constatarem que os rapazes disseram praticar mais atividade física formal (Marques et al., 2013; Seabra et al., 2007b) e informal (Marques et al., 2013) do que as raparigas. Mais recentemente, Marques et al. (2014a), ao investigarem a prevalência da atividade física e dos comportamentos sedentários em 671 jovens com idades compreendidas entre os 12 e 14 anos, tendo recolhido a informação com recurso ao “*Ecological Momentary Assessment*”, confirmaram que os rapazes praticavam mais atividade física formal do que as raparigas, nos dias de semana e ao fim de semana.

Em suma, a análise da literatura permite colocar em evidência que os rapazes praticam mais atividade física do que as raparigas, tal como sugerem Biddle et al. (2011a) e Bauman et al. (2012) nas suas investigações de revisão das revisões sistemáticas.

Idade

Um declínio na participação em atividade física com o avanço da idade na adolescência é um dado evidenciado em diversas revisões sistemáticas da literatura (Biddle et al., 2011a; Craggs et al., 2011; Dumith, Gigante, Domingues, & Kohl, 2011; Sallis et al., 2000). Por exemplo, Sallis et al. (2000) verificaram este resultado em 70% de 27 estudos. Já Biddle et al. (2005) encontraram este resultado em 11 estudos envolvendo raparigas adolescentes, classificando o efeito da associação como fraco a moderado. Por sua vez, Van der Horst et al. (2007) obtiveram resultados mistos, considerando os dados relativos ao efeito da idade como inconclusivos. Já Uijtdewilligen et al. (2011), a partir da análise de 30 estudos longitudinais, com o objetivo de identificarem os determinantes da atividade física apontaram a existência de uma relação positiva entre a idade e a

participação em atividade física. Esta evidência é baseada em dois estudos, um classificado com baixa e outro com elevada qualidade. De notar que a respeito deste resultado específico os autores não o discutem, dificultando a compreensão do mesmo. No que concerne à relação entre a atividade física e a idade das crianças, entre os 3 e os 12 anos, os resultados são inconclusivos (Sallis et al., 2000; Van der Horst et al., 2007).

Porém, Dumith et al. (2011) numa revisão sistemática focada em analisar a relação entre a idade e a participação em atividade física a partir de 26 estudos longitudinais, concluem que o declínio da participação em atividade física durante a adolescência é um dado consistente. Mais especificamente, Dumith et al. (2011) demonstram que a percentagem do declínio da atividade física entre os 10 e os 19 anos de idade varia entre os -18,8% e os 7,8%, sendo a média de 7%. Por isso, estimam que durante os anos da adolescência ocorre um decréscimo na participação em atividade física que ronda os 60% a 70%. Nesta revisão, os autores realçaram ainda as diferenças existentes entre rapazes e raparigas, a saber: a) nos estudos mais recentes (depois de 1997) o declínio na atividade física é maior nas raparigas; b) nas raparigas, o declínio é mais acentuado entre os 9 e 12 anos; c) nos rapazes, o declínio na participação é mais acentuado nas idades mais avançadas, entre os 13 e os 16 anos. Para explicar estes resultados, Dumith et al. (2011) indicam que a necessidade de se explorar o efeito da maturação, que ocorre primeiro nas raparigas. A este respeito importa referir que o declínio dos níveis de atividade física também foram demonstrados em animais (Sallis, 2000), sugerindo que poderá haver uma plausibilidade biológica na ocorrência deste fenómeno. Para além dos fatores biológicos, Dumith et al. (2011) apontam a necessidade de se explorar a influência dos mecanismos associados ao tipo e à intensidade da atividade física, assim como os fatores individuais e do envolvimento.

A revisão sistemática efetuada por Craggs et al. (2011), a partir da análise de 46 estudos longitudinais, permitiu identificar algumas variáveis determinantes da mudança da atividade física em crianças e adolescentes. Para as crianças com idades entre os 4 e os 9 anos, as raparigas reportaram um maior declínio da atividade física do que os rapazes. Para aqueles com 10-13 anos, níveis mais elevados de atividade física no passado e de autoeficácia resultaram em decréscimos menos acentuados da participação em atividade física. Entre os adolescentes (14-18 anos), níveis mais elevados de controlo comportamental percebido, apoio para a prática e autoeficácia estavam associados a um menor declínio na participação em atividade física. Craggs et al. (2011) entenderam ainda ser necessário mais investigação para informar o desenvolvimento de programas de intervenção, sobretudo assente num desenho longitudinal e onde a atividade física não seja auto-reportada, uma vez que estes parecem limitar consistência das conclusões.

Em Portugal, alguns estudos transversais envolvendo jovens com idades compreendidas entre os 10 e 18 anos, indicaram a ausência de relação entre a atividade física formal e a idade (Seabra et al., 2007b), a existência de uma associação positiva entre a idade e a atividade física moderada e vigorosa (Seabra et al., 2011) e, ainda, o desporto escolar no caso das raparigas

(Marques et al., 2013). Num outro estudo, Seabra et al. (2008) procuraram investigar as diferenças entre a idade e o sexo nos níveis de atividade física de 12577 jovens. A atividade física foi avaliada através de questionário, tendo-se criado quatro índices diferentes: escola/trabalho, desporto, tempo de lazer, índice de atividade física total. Contrariando, a maioria dos resultados anteriormente apresentados, os valores médios de participação aumentaram entre os 10 e os 16 anos em todos os índices de atividade física (média da mudança: raparigas +0,7% a +1,6%; rapazes +0,4% a +1,9%). Seabra et al. (2008) explicaram estes resultados à luz da influência dos fatores socioculturais, com especial destaque para o papel da escola, da Educação Física e do desporto escolar, assim como para os fatores do envolvimento, nomeadamente, o acesso a instalações desportivas no bairro onde moravam as crianças e os adolescentes. Contudo, depois dos 16 anos as raparigas decresceram os valores médios da participação (-1% a -2,1%), enquanto os rapazes continuaram a aumentar (exceto para a atividade física no tempo de lazer). Entre os motivos para o decréscimo da atividade física nesta etapa, Seabra et al. (2008) enfatizam sobretudo dois fatores, a realização de outras atividades sociais na companhia dos pares e pressão académica para obter boas notas. Assim, os autores concluem que para além das diferenças entre sexos é importante considerar que o final da adolescência pode ser um período crítico para as raparigas, uma vez que é nesta fase que apresentam um decréscimo mais acentuado nos níveis de participação em atividade física.

A contrariar esta tendência, apresentamos os estudos conduzidos com amostras representativas de crianças e adolescentes portugueses, um dos quais também recorreu a questionários para avaliar os níveis de atividade física (Matos et al., 2012), enquanto os outros utilizaram medidas objetivas, nomeadamente, acelerómetros (Baptista et al., 2012; Riddoch et al., 2004).

O estudo de Matos et al. (2012) verificou que os alunos mais novos (6º ano) praticavam mais atividade física do que os alunos mais velhos (10º ano) e que a prática dos diferentes desportos (e.g., futebol, dança) diminuía com a idade.

No estudo de Riddoch et al. (2004), que envolveu uma amostra representativa de 4 países europeus, um dos quais Portugal, verificou-se que as crianças com 9 anos eram fisicamente mais ativas, e a grande maioria cumpria as recomendações de atividade física (rapazes = 97,4%, raparigas = 97,6%), do que os adolescentes com 15 anos (rapazes = 81,9%, raparigas = 62,0%).

Num estudo mais recente, Baptista et al. (2012) constataram que entre os 10-11 e os 16-17 anos existe um decréscimo progressivo do tempo dedicado à prática de atividade física moderada a vigorosa e total e, pelo contrário, um aumento do tempo dedicado a comportamentos sedentários. Os autores referiram ainda que 36% das crianças com 10-11 anos cumpriam com as recomendações de atividade física, decrescendo gradualmente esse valor até aos 4% para os adolescentes com 16-17 anos.

Em síntese, em consonância com Biddle et al. (2011a), podemos constatar que os níveis de participação em atividade física tendem a decrescer com o avanço da idade, parecendo ser mais

marcado na fase na adolescência, sobretudo no caso das raparigas. Neste sentido, prevenir o declínio da atividade física com o avanço da idade, por um lado, e promover o incremento dos níveis de participação em atividade física dos adolescentes, por outro, parecem constituir-se como dois grandes desafios para as instituições e os profissionais, em particular os professores de Educação Física, que visam promover estilos de vida ativos e saudáveis entre os mais jovens. Estes desafios parecem ser ainda mais relevantes se considerarmos que tanto os comportamentos sedentários (Biddle, Pearson, Ross, & Braithwaite, 2010) como os de atividade física (Telama, 2009; Telama et al., 2014) adotados na infância e adolescência tendem a permanecer na idade adulta.

Estatuto socioeconómico

O estatuto socioeconómico é um fator frequentemente investigado na literatura, sendo os resultados da sua associação com a atividade física pouco concensuais. Por um lado, a Sallis et al. (2000) e Van der Horst et al. (2007) reportaram a inexistência de uma associação entre o estatuto socioeconómico e a participação em atividade física de crianças e adolescentes. Adicionalmente, Uijtdewilligen et al. (2011) a partir da análise de estudos longitudinais, também concluíram pela inexistência de uma relação entre o nível educacional dos pais de crianças e de adolescentes e a atividade física. Por outro lado, outros autores que também conduziram revisões sistemáticas com crianças e adolescentes (Gustafson & Rhodes, 2006; Lim & Biddle, 2012), ou apenas com adolescentes do sexo feminino (Biddle et al., 2005), encontraram uma relação positiva entre o estatuto socioeconómico e a participação em atividade física, embora recomendem alguma precaução na interpretação destes dados, sugerindo a necessidade de se realizar mais investigação.

De fato, a partir da análise da revisão da literatura conduzida por Hanson e Chen (2007), com o objetivo de analisar especificamente a relação entre o estatuto socioeconómico e os comportamentos de saúde de jovens com idades entre os 10 e 21 anos, constata-se que um baixo estatuto socioeconómico estava associado a uma menor participação em atividade física, tendo sido evidenciado que os resultados não eram tão robustos como nos adultos. Mais especificamente, Hanson e Chen (2007) indicaram que uma relação positiva entre o estatuto socioeconómico e a atividade física é mais provável de ocorrer entre os adolescentes mais velhos, as raparigas e quando os indicadores de nível educacional são considerados em vez de indicadores económicos. Os resultados obtidos por Ferreira et al. (2006) e Van der Horst et al. (2007) vão de encontro a esta tendência uma vez que reportaram uma relação positiva entre os indicadores educacionais e a prática de atividade física dos adolescentes.

Com o objetivo de clarificar a relação entre o estatuto socioeconómico e a atividade física em adolescentes (13-18 anos), Stalsberg e Pedersen (2010) verificaram a existência de uma relação positiva, isto é, os adolescentes com um elevado estatuto socioeconómico praticavam mais atividade física. Contudo, mais uma vez, os referidos autores concluíram que os resultados não

eram uniformes, com 42% dos 62 estudos analisados a reportarem uma relação negativa ou inexistente. O uso inconsistente das medidas de avaliação das duas variáveis, os diferentes tipos e intensidade de atividade física, e a prevalência de estudos com um desenho transversal, parecem dificultar a interpretação dos resultados. Por isso, Stalsberg e Pedersen (2010) e Biddle et al. (2011a) sugerem que pode haver várias explicações para as possíveis diferenças na participação em atividade física consoante o estatuto socioeconómico.

Resultados contraditórios também foram encontrados em investigações longitudinais. Especificamente, Scheerder, Vanreusel, Taks e Renson (2005) com o objetivo de analisarem a participação desportiva e o estatuto socioeconómico em jovens Belgas com idades compreendidas entre 10 e 21 anos, assim como as possíveis alterações dos padrões destas variáveis entre as décadas de 1969 e 1999, concluíram que a participação desportiva e o estatuto socioeconómico deixaram de estar correlacionados, ao contrário do que se verificou no final dos anos 1960, 1970 e 1980. Por outro lado, Telama Nupponen, Rimpela & Pere (2009) conduziram um estudo entre 1977 e 2005 com amostras representativas de adolescentes Finlandeses com 12, 14, 16 e 18 anos, e concluíram que existe de uma relação positiva entre o estatuto socioeconómico e a participação desportiva, assim como com a realização de atividade física com intensidade moderada a vigorosa. Divergindo ainda dos dados apresentados por Scheerder et al. (2005), Telama et al. (2009) verificaram que as desigualdades na participação em atividade física de acordo com o estatuto socioeconómico agravaram-se na última década do estudo, sobretudo entre as raparigas.

Uma justificação plausível para a diferença verificada nos estudos anteriormente referidos pode assentar no contexto específico de cada país. A este respeito, um estudo transversal conduzido com 153028 jovens com idades compreendidas entre os 11 e 15 anos, a partir de amostras representativas de 32 países, conclui pela existência de uma relação positiva entre o estatuto socioeconómico e a participação em atividade física com uma intensidade moderada a vigorosa. Borracino et al. (2009) encontraram estes resultados nas amostras de 25 dos 32 países, incluindo Portugal. Em 7 dos países, a saber, República Checa, Grónelândia, Irlanda, Macedónia, Malta, Suíça e Ucrânia, não se verificou qualquer associação entre o estatuto socioeconómico e a prática de atividade física.

A partir da análise de diversos estudos conduzidos em Portugal, os dados relativos à relação entre o estatuto socioeconómico também parecem pouco uniformes. Por exemplo, Mota et al. (2007a) encontrou a existência de uma relação inversa entre a participação em atividade física (transporte ativo) e o estatuto socioeconómico de raparigas adolescentes. Já Seabra et al. (2013) também reportou a existência de uma relação inversa entre o nível educacional dos pais e a participação em atividade física de crianças em idade pré-escolar. Por outro lado, noutros estudos não foi encontrada qualquer relação entre o estatuto socioeconómico e a atividade física em crianças (Marques et al., 2014d) e adolescentes (Mota & Silva, 1999), e entre o estatuto socioeconómico e a participação no desporto escolar (Marques et al., 2013). Finalmente, diversos

estudos encontraram uma associação positiva entre o estatuto socioeconómico e a prática de desporto (Seabra et al., 2007b), atividades físicas organizadas (Santos, Esculcas, & Mota, 2004), e atividade física com uma intensidade moderada e vigorosa (Seabra et al., 2011). Outros estudos verificaram que uma participação em atividade física informal nos tempos de lazer surgiu associada à profissão (Mota, Gomes, Almeida, Ribeiro, & Santos, 2007b) e ao nível educacional da mãe (Santos et al., 2004).

Um fator que pode contribuir para a explicação das divergências encontradas nos estudos nacionais e internacionais prende-se especificamente com o tipo de atividade física. Por exemplo, Kirk (2005) constataram que algumas atividades físicas e desportivas eram mais acessíveis a crianças e adolescentes com um baixo estatuto socioeconómico devido à tradição e à cultura, à proximidade do local de residência, reduzindo assim a logística e os custos associados ao transporte, e ao reduzido custo das mensalidades/equipamento. Pelo contrário, outras atividades físicas e desportivas eram apenas acessíveis a uma pequena proporção de crianças e adolescentes, sobretudo dos estratos socioeconómicos mais elevados, novamente devido à tradição e à cultura, e porque eram relativamente dispendiosas.

Resumindo, parece existir uma relação positiva entre o estatuto socioeconómico e a participação em atividade física, isto é, os jovens com um estatuto socioeconómico elevado tendem a praticar mais do que aqueles com um baixo estatuto. Contudo, os resultados não são uniformes e mais investigação é necessária para compreender melhor a relação entre estas variáveis (Biddle et al., 2011a; Borraccino et al., 2009; Stalsberg & Pedersen, 2010).

Etnia

A literatura que procura relacionar a etnia com os níveis de atividade física nas crianças e adolescentes, embora limitada, é inconsistente (Malina, 2008). Ainda assim, a partir da análise de diversas revisões sistemáticas, os dados parecem sugerir que os adolescentes de etnia “branca caucasiana” (Biddle et al., 2005; Sallis et al., 2000; Uijtdewilligen et al., 2011) tendem a ser fisicamente mais ativos do que os de outros grupos étnicos. Porém, vários investigadores também reportaram a inexistência de uma relação entre estas duas variáveis para os adolescentes (Craggs et al., 2011; Van der Horst et al., 2007). No que se refere às crianças, os dados também são inconsistentes (Craggs et al., 2011; Sallis et al., 2000) ou sugerem a inexistência de qualquer relação entre a atividade física e a etnia (Van der Horst et al., 2007).

A partir de uma revisão de diversas revisões sistemáticas, Biddle et al. (2011a) concluem que os dados relativos à associação entre a atividade física e a etnia nas crianças e adolescentes são inconsistentes, ou caso existiam, de pequeno efeito, o que pode refletir algum défice na investigação realizada. Um dos problemas enfatizados foi o número reduzido de participantes que compunham as amostras, impossibilitando a realização de comparações em mais do que algumas populações étnicas.

No contexto português, tanto quanto sabemos, a investigação realizada para explorar a relação da atividade física com a etnia das crianças e adolescentes também é limitada. De realçar que este tipo de estudo é mais característico de países onde as minorias étnicas são mais expressivas (e.g., Estados Unidos da América, Inglaterra).

Índice de massa corporal

O fator biológico mais consistentemente investigado é o índice de massa corporal (Biddle et al., 2011a). Diversas revisões sistemáticas da literatura, que analisaram estudos com um desenho transversal e longitudinal (Sallis et al., 2000; Van der Horst et al., 2007), ou apenas longitudinal (Uijtdewilligen et al., 2011), concluíram pela inexistência de uma relação entre o índice de massa corporal e a atividade física. Craggs et al. (2011) conduziram uma revisão sistemática envolvendo 46 estudos longitudinais com o objetivo de averiguarem os determinantes da mudança da atividade física em crianças e adolescentes e também reportaram não haver qualquer relação entre as medidas antropométricas (não especificadas) e a prática de atividade física. Apenas Biddle et al. (2005) identificaram uma relação negativa e de pequeno efeito entre a prática de atividade física e o índice de massa corporal em raparigas adolescentes (6 de 8 estudos). A inexistência de uma relação entre o índice de massa corporal e a atividade física foi confirmada por Biddle et al. (2011a) e Bauman et al. (2012). Biddle et al. (2011a) referiram ainda que como a maior parte dos dados advêm de estudos transversais, é difícil estabelecer a direção de uma qualquer relação que possa existir, alertando ainda para a hipótese da causalidade reversa.

Com exceção do índice de massa corporal, outros fatores biológicos têm sido menos investigados, tal como a maturação biológica. A maturação biológica pode configurar-se como um fator importante para perceber o declínio da atividade física e as diferenças entre sexos na fase da adolescência (Malina, 2008; Sherar, Cumming, Eisenmann, Baxter-Jones, & Malina, 2010).

No contexto Português, por exemplo, Rodrigues et al. (2010) averiguaram a contribuição da maturação biológica para as diferenças na atividade física e no comportamento sedentário, avaliados com recurso a acelerómetros, segundo o sexo, em 308 adolescentes com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. Rodrigues et al. (2010) verificaram que os rapazes passavam mais tempo em atividade física e menos em comportamentos sedentários do que as raparigas. Porém, as diferenças entre os sexos foram atenuadas quando se controlou para o efeito da maturação, sugerindo que esta variável pode desempenhar um papel importante nos comportamentos dos adolescentes.

Numa revisão da literatura, assente num número limitado de estudos, Sherar et al. (2010) exploraram a relação entre o *timing* da maturação (i.e., precoce, adequado, atrasado) e a atividade física. Os resultados encontrados foram inconsistentes e as associações, quando encontradas, eram baixas. Sherar et al. (2010) apontaram algumas limitações metodológicas aos estudos analisados (e.g., amostras de pequena dimensão, qualidade das medidas de atividade física e de maturação

biológica, as associações não permitem uma interpretação causal). Assim, os autores sugeriram ser necessário mais e diferente investigação para melhor se compreender o potencial papel da maturação na atividade física.

Em suma, de um modo geral, podemos constatar que os estudos analisados não apontam os fatores biológicos, índice de massa corporal e maturação biológica, como correlatos da atividade física.

2.2. FATORES PSICOLÓGICOS

Os fatores psicológicos têm sido dos mais investigados, destacando-se a intenção de praticar atividade física, a atitude relativa à atividade física e à Educação Física, o controlo comportamental percebido, a perceção de competência, a orientação dos objetivos e a motivação, a autoeficácia, a perceção de imagem corporal, o divertimento, a valorização da saúde e as recomendações de atividade física, o desempenho académico e, por fim, a perceção sobre as barreiras da atividade física.

Intenção de praticar atividade física

Em diversas revisões, a intenção de praticar surgiu associada de forma positiva com a atividade física, tanto em crianças (Sallis et al., 2000; Uijtdewilligen et al., 2011; Van der Horst et al., 2007) como em adolescentes (Sallis et al., 2000; Uijtdewilligen et al., 2011). Porém, Craggs et al. (2011) indicam que a relação entre estas as duas variáveis é indeterminada para crianças e adolescentes, tal como Van der Horst et al. (2007) concluíram para os adolescentes.

Atitude relativa à atividade física e à Educação Física

A relação entre a atitude face à atividade física e a participação em atividade física por parte de crianças e adolescentes foi reportada como indeterminada, uma vez que Craggs et al. (2011) e Uijtdewilligen et al. (2011), nas revisões conduzidas a partir de estudos longitudinais, encontraram resultados mistos. Bauman et al. (2012) confirmaram estes resultados. Resultados contrários foram reportados por Sallis et al. (2000) e Van der Horst et al. (2007), uma vez que encontraram uma relação positiva entre a atitude face à atividade física (*“Physical activity preference”* em Sallis et al., 2000) e a prática de atividade física, respetivamente, em crianças e em adolescentes. A respeito da atitude face à atividade física, tendo por base a teoria do comportamento planeado (Ajzen, 1991), importa realçar que a atitude pode não estar diretamente relacionada com a participação em atividade física mas ainda assim ser fundamental, uma vez que pode ser mediada por outras variáveis, como a intenção de praticar.

Considerando as diversas revisões sistemáticas analisadas, constatámos que a atitude face à Educação Física apenas foi considerada por Sallis et al. (2000) e Craggs et al. (2011). Para as crianças e os adolescentes, respetivamente, Sallis et al. (2000) reportaram uma relação inexistente (4 dos 5 estudos) ou inconsistente (5 dos 9 estudos) entre estas duas variáveis. Já Craggs et al. (2011) como apenas incluíram um estudo na revisão e encontraram resultados divergentes entre os rapazes e as raparigas concluíram pela inconsistência dos resultados.

Portanto, uma melhor compreensão dos mecanismos da atitude face à atividade física e, particularmente, da atitude perante a Educação Física é necessária e pode ser importante na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis entre as crianças e adolescentes. Por exemplo, Kjønnsen, Fjørtof e Wold (2009b) demonstraram que uma atitude favorável perante a atividade física para os rapazes e perante a Educação Física para as raparigas, entre os 13 e 16 anos, foram os preditores mais importantes da participação em atividade física aos 23 anos de idade. Os resultados de Graham, Sirard e Neumark-Sztainer (2011), também vão neste sentido, uma vez que a atitude dos adolescentes perante o desporto, o exercício e a aptidão física constituíram-se como preditores da prática de atividade física com intensidade moderada a vigorosa 5 e 10 anos mais tarde.

Em Portugal, várias investigações identificaram a atitude perante a atividade física (Marques et al., 2013; Seabra et al., 2013) e a atitude perante a Educação Física (Marques, Martins, Diniz, & Carreiro da Costa, 2014b; Marques et al., 2013), como fatores relacionados com participação em atividade física em diferentes contextos (e.g., atividade física informal, desporto escolar) por parte de crianças e adolescentes com diferentes características (e.g., idade, estatuto socioeconómico, tipo de escola frequentada). Especificamente, destacamos a investigação de Carreiro da Costa e Marques (2011a), que envolveu 1642 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e 18 anos, de 6 escolas públicas da região de metropolitana de Lisboa. Nesta investigação verificou-se que os alunos com uma atitude mais favorável perante a disciplina de Educação Física caracterizavam-se por praticar atividade física em diversos contextos (informal, formal e/ou desporto escolar) várias vezes por semana e, por exemplo, apresentar níveis de perceção de competência elevados. Pelo contrário, os alunos com uma atitude desfavorável perante a disciplina de Educação Física caracterizavam-se por não praticar atividade física e por uma fraca perceção de competência. Ainda no contexto nacional, não podemos deixar de destacar o contributo do estudo plurimetodológico realizado por Pereira (2008) para melhor se compreender os processos do pensamento dos alunos em Educação Física.

Controlo comportamental percebido

O controlo comportamental percebido é outra das variáveis que integra a teoria do comportamento planeado. Segundo Ajzen (1991), a par da atitude, a relação entre o controlo comportamental percebido e o comportamento é mediada pela intenção. No contexto da atividade física, Bauman et

al. (2012) define controlo comportamental percebido como as percepções gerais que um indivíduo tem sobre a sua própria capacidade para ser fisicamente ativo.

Apenas duas revisões sistemáticas, ambas conduzida a partir da análise de estudos longitudinais, consideraram a relação entre esta variável e a atividade física. Por um lado, Uijtdewilligen et al. (2011) reportaram resultados inconsistentes em crianças (relação significativa e positiva em 1 de 3 amostras) e adolescentes (relação significativa e positiva em 4 de 6 amostras). Por outro lado, Craggs et al. (2011) identificaram uma relação positiva entre o controlo comportamental percebido e a atividade física dos adolescentes com idades compreendidas entre os 14 e 18 anos (em 4 de 4 estudos). Todos os resultados anteriormente referidos foram corroborados por Bauman et al. (2012).

Perceção de competência

Para as crianças, a relação entre a percepção de competência e a prática de atividade física é reportada como inconclusiva (Bauman et al., 2012; Craggs et al., 2011; Sallis et al., 2000; Van der Horst et al., 2007). Para os adolescentes, uma relação inconclusiva entre estas duas variáveis foi assinalada por Van der Horst et al. (2007). Pelo contrário, Sallis et al. (2000) e Biddle et al. (2005) constataram que, para os adolescentes, a percepção de competência surge associada positivamente à participação em atividade física. Especificamente, Sallis et al. (2000) encontraram esta relação em 2 de 3 estudos, enquanto Biddle et al. (2005) identificaram-na em 4 de 5 estudos, referindo, contudo, que a força da associação era fraca.

Em Portugal, investigações conduzidas com crianças e adolescentes, em diferentes contextos, encontraram uma associação positiva entre a prática de atividade física e a percepção de competência (Carreiro da Costa & Marques, 2011a; Marques et al., 2014b; Marques et al., 2014d; Seabra et al., 2013).

Assim, tal como Biddle et al. (2011a) mencionaram, a percepção de competência parece ser um importante correlato da atividade física para os adolescentes.

Orientação dos objetivos e motivação

A Teoria dos Objetivos de Realização (Ames, 1992; Elliot & Church, 1997; Nicholls, 1989) é relevante para a compreensão dos processos motivacionais dos indivíduos em contextos de realização, tal como a aula de Educação Física. Um princípio fundamental desta teoria prende-se com a forma como o indivíduo avalia a sua competência. Como constatámos no quadro conceptual, tradicionalmente a investigação tem incidido sobre se os jovens definem o seu sucesso em termos de superioridade (orientação para a performance), isto é, comparando-se com outros, ou de superação pessoal (orientação para a mestria), adotando um critério autorreferenciado. Posteriormente, também no contexto da atividade física e da Educação Física, começou-se a testar e a utilizar o modelo tricotómico (e.g., Papaioannou, Milosis, Kosmidou, & Tsigilis, 2007a) e o

modelo 2 x 2 (e.g., Wang, Biddle, & Elliot, 2007) tendo por base, respetivamente, os trabalhos de Elliot e Church (1997) e Elliot e McGregor (2001). De um modo geral, uma orientação de objetivos para a mestria surge associada a níveis mais elevados de motivação intrínseca, diversão e satisfação na prática de atividade física em diversos contextos (Duda & Ntoumanis, 2003; Papaioannou et al., 2012; Roberts et al., 2007).

Nas investigações sistemáticas analisadas relacionadas com os correlatos da atividade física, nada é referido sobre a orientação de objetivos em crianças, uma vez que o desenvolvimento e diferenciação das perceções de competência apenas ocorre no final da infância (Nicholls, 1989). Para os adolescentes, contudo, Sallis et al. (2000) identificaram uma associação positiva entre a orientação de objetivos (“*achievement orientation*”, não especificada) e a atividade física, em 5 dos 6 estudos analisados. Estes dados que parecem refletir uma orientação de objetivos para a mestria (“*goal orientation/motivation*”) também foram confirmados por Van der Horst et al. (2007), em 4 de 5 estudos.

No contexto português, por exemplo, num estudo que envolveu 244 raparigas, dos 10 aos 24 anos e que frequentavam instituições militares de ensino, constatou-se que elevados níveis de participação em atividade física estavam relacionados com uma orientação de objetivos para a mestria, assim como com níveis elevados de perceção de competência e de atitudes favoráveis perante a Educação Física (Marques et al., 2014b). Num outro estudo, que envolveu 827 alunos de uma escola na região de Lisboa, com idades compreendidas entre os 11 e 21 anos, Marques (2010) constatou que os alunos classificados como suficientemente ativos (29,4%) ou muito ativos (9,1%), isto é, que disseram praticar respetivamente entre 4 a 5 horas e mais de 5 horas por semana de atividade física moderada a vigorosa, caracterizavam-se por ter uma orientação de objetivos para a mestria, distinguindo-se assim dos alunos inativos. Já Marmeleira, Aldeias e Graça (2012) também verificaram que os adolescentes eram sobretudo orientados para a mestria. Porém, é de registar que não encontraram qualquer relação entre a orientação de objetivos e a motivação intrínseca com a atividade física moderada a vigorosa realizada nas aulas de Educação Física.

Para avaliar a orientação de objetivos dos alunos, os estudos analisados recorreram a um instrumento, o *The Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire* (Duda & Nicholls, 1992), assente em duas dimensões, nomeadamente, mestria e performance, e específico do contexto desportivo, não da Educação Física. Tanto quanto sabemos, não existe nenhum questionário adaptado ao contexto Português e específico para a Educação Física que permita avaliar a orientação dos objetivos e o clima motivacional percebido pelos alunos, tendo por base o modelo trictómico. Este é assim um dos propósitos do presente trabalho.

Em suma, em consonância com Biddle et al. (2011a), uma orientação de objetivos para a mestria parece estar positivamente relacionada com a participação em atividade física por parte dos adolescentes.

Autoeficácia

A autoeficácia é a chave para a adoção de muitos comportamentos (Bandura, 1982). No contexto da atividade física, a autoeficácia é definida por Bauman et al. (2012) como a confiança na capacidade de se ser fisicamente ativo em situações específicas, sendo este um dos correlatos da atividade física mais consistentes. Apesar de Sallis et al. (2000) reportarem resultados inconclusivos na relação entre a autoeficácia e a atividade física em crianças (4 em 9 estudos) e adolescentes (7 em 13 estudos), outras revisões sistemáticas constataram que as crianças (Craggs et al., 2011; Van der Horst et al., 2007) e os adolescentes com níveis mais elevados de autoeficácia tendiam a ser fisicamente mais ativos (Biddle et al., 2005; Craggs et al., 2011; Van der Horst et al., 2007). Por exemplo, Van der Horst et al. (2007) encontraram uma relação positiva entre estas duas variáveis nos 6 estudos analisados para as crianças e em 14 de 17 estudos para os adolescentes. Biddle et al. (2005) também verificaram em todos os estudos analisados ($n = 10$) uma associação positiva entre a atividade física das raparigas adolescentes e a autoeficácia. Já Craggs et al. (2011) identificaram, a partir da análise efetuada de estudos longitudinais, que as crianças (10-13 anos) e os adolescentes (14-18 anos) com níveis mais elevados de autoeficácia apresentavam um menor decréscimo na participação em atividade física com o avanço da idade.

Concluimos, portanto, em linha com a posição de Bauman et al. (2012) na revisão das revisões, que a autoeficácia parece ser um importante fator na participação em atividade física de crianças e adolescentes.

Perceção de imagem corporal

As perceções pessoais sobre a imagem corporal apenas parecem estar relacionadas com a participação em atividade física no caso das raparigas adolescentes (Biddle et al., 2011a; Biddle et al., 2005). Especificamente, Biddle et al. (2005) verificaram a existência de uma associação positiva, de força pequena a moderada, entre a atividade física das raparigas adolescentes e os diversos indicadores da perceção de imagem corporal (e.g., importância da aparência, atratividade). Contudo, os restantes estudos de revisão da literatura reportaram a inexistência de uma associação entre a atividade física e os diversos indicadores da perceção de imagem corporal nos adolescentes, mas também nas crianças (Sallis et al., 2000; Van der Horst et al., 2007). Resultados similares foram reportados por Sallis et al. (2000) no que concerne à atividade física e a autoestima dos adolescentes. Craggs et al. (2011) indicaram que as relações entre a atividade física de crianças e adolescentes com a perceção de imagem corporal, a importância da aparência e a autoestima eram inconclusivas.

Resumindo, com exceção ao estudo conduzido por Biddle et al. (2005), parece que as questões que têm que ver com a perceção de imagem corporal e do autoconceito em geral não estão relacionadas com a participação em atividade física.

Divertimento

A literatura disponível não suporta a lógica, quase intuitiva, de uma associação positiva entre o divertimento e a prática de atividade física (Biddle et al., 2011a). Várias são as investigações que demonstram a inexistência de uma relação entre o divertimento e a atividade física, em crianças (Van der Horst et al., 2007) e adolescentes (Sallis et al., 2000; Van der Horst et al., 2007). Já Craggs et al. (2011) referiram que os resultados entre estas duas variáveis são inconclusivos para as crianças e os adolescentes. Pelo contrário, Biddle et al. (2005) reportaram a existência de uma relação favorável e de efeito pequeno a moderado entre o divertimento e a atividade física (7 de 8 estudos) para as raparigas adolescentes, sugerindo que o divertimento pode ser mais importante para as raparigas do que para os rapazes. Por último, o divertimento não surgiu entre os correlatos identificados por Bauman et al. (2012).

Conhecimentos e valorização da saúde

No que concerne à valorização da saúde verifica-se que apenas Sallis et al. (2000) reporta a existência de uma relação positiva desta variável com a participação em atividade física por parte dos adolescentes (3 em 3 estudos). Já Craggs et al. (2011), uma vez que apenas um estudo longitudinal incluiu esta variável, indicaram que a relação era inconclusiva. Nas anteriores investigações, também se verificou que a associação entre a atividade física e os benefícios da atividade física, assim como com os conhecimentos sobre a saúde/exercício, eram inconclusivas. Não podemos deixar de reparar no limitado número de estudos sobre esta última temática, o que pode de alguma forma limitar o estabelecimento de conclusões consistentes.

No contexto nacional, partindo do pressuposto que o conhecimento é necessário para as pessoas tomarem decisões relacionadas com a saúde e mudarem os seus comportamentos, Marques, Martins, Sarmento, Rocha e Carreiro da Costa (2014c) examinaram se estudantes do 12º ano conheciam as recomendações de atividade física para as crianças e os jovens. Os resultados demonstram que 16,2%, 43,5% e 62,7% dos jovens acertaram, respetivamente, na frequência (diária), duração (mínimo 60 minutos) e intensidade (moderada a vigorosa) recomendadas. Contudo, considerando todas as componentes, apenas 3,6% dos estudantes foram capazes de identificar corretamente as recomendações de atividade física. Estes resultados são particularmente preocupantes porque foram obtidos de alunos que estavam no último ano de escolaridade, tendo tido a disciplina de Educação Física pelo menos desde o 5º ano de escolaridade. Marques et al. (2014c) apontaram, então, a necessidade de se estabelecerem estratégias de comunicação mais efetivas de forma a assegurar que os jovens conhecem as recomendações de atividade física. Estes resultados vão de encontro aos reportados por Keating et al. (2009), num estudo de revisão sistemática da literatura sobre esta temática.

Desempenho acadêmico

Vários investigadores têm procurado sistematizar a informação da eventual relação entre a prática de atividade física e o desempenho acadêmico (Howie & Pate, 2012; Rasberry et al., 2011; Singh, Uijtdewilligen, Twisk, van Mechelen, & Chinapaw, 2012; Trudeau & Shephard, 2008). De um modo geral, todos comprovaram a existência de uma relação positiva, e por vezes a inexistência, entre a atividade física e vários constructos relacionados com o desempenho acadêmico. Assim sendo, os vários investigadores concluem que o incremento da participação em atividade física pode, por um lado, aumentar o desempenho acadêmico dos alunos e, por outro lado, não o prejudica. Adicionalmente, referiram que aumentar o tempo das disciplinas ditas “nucleares” por prejuízo da Educação Física não aumenta o desempenho acadêmico e pode ser adverso para a saúde e o desenvolvimento dos jovens.

No contexto Português, Martins, Marques e Carreiro da Costa (2010) caracterizaram o estilo de vida de alunos do ensino básico (9-13 anos) com níveis de rendimento escolar diferenciados. O estudo permitiu constatar que os alunos com um bom desempenho acadêmico a matemática e a português também tendiam a ter melhores notas a Educação Física, assim como um estilo de vida mais ativo e saudável. Num outro estudo com crianças com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos, Martins, Marques, Sarmiento, Diniz e Carreiro da Costa (2013) procuraram averiguar a relação entre vários indicadores do desempenho acadêmico (e.g., notas e perceção de competência académica) com o tempo destinado à participação em atividade física formal e aos comportamentos sedentários (atividades de ecrã – televisão, computador) durante os dias de semana. Os resultados obtidos demonstram a existência de uma relação positiva, embora fraca, entre a participação desportiva e os indicadores de desempenho acadêmico. Por outro lado, os comportamentos sedentários surgiram negativamente relacionados com os indicadores do desempenho acadêmico. Martins et al. (2013) concluíram que realizar mais atividade física e adotar menos comportamentos sedentários não influencia negativamente o desempenho escolar dos alunos.

Barreiras da atividade física

As revisões de Van der Horst et al. (2007) e Craggs et al. (2011) demonstraram não haver qualquer relação entre a atividade física e a perceção de barreiras em crianças e em adolescentes. Sallis et al. (2000) evidenciaram resultados similares mas apenas para os adolescentes, uma vez que para as crianças a relação destas variáveis foi considerada significativa e negativa (3 em 3 estudos). Neste sentido, vão os dados reportados por Biddle et al. (2005) indicando que a perceção de barreiras estava consistentemente associado com uma menor participação em atividade física por parte das raparigas adolescentes. Neste sentido, os resultados da relação entre as barreiras da atividade física e a atividade física são mistos.

As conclusões dos dois estudos de revisão das revisões sistemáticas a este respeito também são dispares (Bauman et al., 2012; Biddle et al., 2011), confirmando esta tendência. Por um lado,

Bauman et al. (2012) indicaram que os resultados são inconclusivos, em particular para as crianças. Por outro lado, Biddle et al. (2011a) apontaram as barreiras (e.g., falta de tempo, outras atividades, falta de interesse e motivação, esforço requerido) como um correlato da participação em atividade física.

2.3. FATORES COMPORTAMENTAIS

Os fatores comportamentais que assumem maior relevância na literatura são a participação prévia em atividade física, a participação desportiva, a participação em Educação Física e no desporto escolar, o comportamento sedentário, o fumar e os hábitos alimentares.

Participação prévia em atividade física

Para as crianças, a participação anterior foi identificada como um correlato importante da participação atual em atividade física por Sallis et al. (2000), em 5 de 6 estudos. A partir da análise de estudos longitudinais, Craggs et al. (2011) confirmaram estes dados para crianças na faixa etária 10-13 anos, ao contrário de Uijtdewilligen et al. (2011) que obtiveram resultados mistos, considerando a evidência inconclusiva. Para os adolescentes, resultados de uma relação positiva entre a participação de atividade física anterior e a atual foram reportados por Sallis et al. (2000), em 11 de 12 estudos, e por Uijtdewilligen et al. (2011), em todos os 9 estudos longitudinais analisados. Por sua vez, Biddle et al. (2011a) e Bauman et al. (2012) constataram que existe, ao longo destes períodos etários, uma continuidade na prática de atividade física (*tracking*), sendo a relação, no mínimo, de intensidade moderada. Estes dados vão de encontro aos obtidos por outros investigadores, que demonstram a existência de uma associação positiva entre a prática de atividade física na infância e o nível de atividade física na adolescência e na idade adulta (Telama, 2009; Telama et al., 2014).

Neste sentido, a participação anterior parece assumir um papel importante na atividade física atual e futura dos jovens. Ainda assim, Telama et al. (2014) referem ser necessário compreender melhor os mecanismos que sustentam esta associação. A presente investigação, particularmente através do estudo intensivo, poderá contribuir para se perceber melhor os processos da continuidade da prática entre a infância e a adolescência, uma vez que procuraremos analisar, com recurso à realização de entrevistas narrativas, as experiências de atividade física anteriores e atuais dos jovens.

Participação desportiva, participação em Educação Física e no desporto escolar

Para os adolescentes, a participação desportiva está associada positivamente com os seus níveis de atividade física (Biddle et al., 2005; Sallis et al., 2000). Os resultados apontados na literatura foram

corroborados por Biddle et al. (2011a), que para além da promoção dos níveis de atividade física dos jovens através da prática desportiva, adverte que existem muitas outras formas de atividade física e que todas devem ser maximizadas (e.g., transporte ativo), dado que muitos adolescentes, particularmente raparigas, rejeitam o desporto de competição. Ainda assim concluem que se conseguirmos atrair, e manter, os adolescentes para a prática desportiva, os seus níveis de atividade física irão aumentar. A este respeito, importa ainda destacar que vários investigadores demonstraram que a participação em atividades físicas desportivas e competitivas parecem influenciar de forma distinta a estabilidade da participação ao longo da vida adulta (Kjønniksen, Anderssen, & Wold, 2009a; Telama, Yang, Hirvensalo, & Raitakari, 2006).

A participação em Educação Física e no desporto escolar estava associado a níveis mais elevados de atividade física para os adolescentes nas revisões sistemáticas conduzidas por Van der Horst et al. (2007) e Gordon-Larssen, McMurray e Popkin (2000). Todavia, Sallis et al. (2000) verificaram que a participação no desporto escolar por parte dos adolescentes não estava relacionada com os seus níveis de atividade física, em 1 de 3 estudos. De referir que na literatura consultada, com particular relevo para as revisões sistemáticas por diversas vezes mencionadas ao longo do presente capítulo, poucas foram as referências incluídas que visaram analisar especificamente a relação entre a Educação Física e o desporto escolar e os níveis de participação de atividade física dos jovens.

A este respeito, em Portugal, destacamos o estudo de Silva et al. (2010), uma vez que procuraram analisar o impacto do desporto extracurricular nos níveis de atividade física moderada a vigorosa em 208 jovens portugueses, com idades entre os 10 e 18 anos. Para avaliar os níveis de atividade física, os jovens utilizaram acelerómetros durante 7 dias. Silva et al. (2010) constataram que o contexto do desporto escolar foi mais relevante para as raparigas do que os clubes desportivos, verificando o inverso para os rapazes. Os autores concluíram que a participação no desporto extracurricular aumentava a possibilidade dos jovens cumprirem com as recomendações de atividade física. Os dados de Marques et al. (2013) corroboram a importância do contexto escolar uma vez que encontraram uma relação positiva entre a participação no desporto escolar e a prática de atividade física formal fora da escola, para os rapazes e as raparigas. Contudo, verificaram que a participação no desporto escolar é reduzida (17,3%) e que deve ser aumentada para que mais jovens possam ser beneficiados.

Sintetizando, para incrementar os níveis de atividade física dos jovens, o contexto escolar deve ser merecedor de especial atenção. Três principais razões podem ser evocadas. Primeiro, todas as crianças e adolescentes frequentam a escola obrigatoriamente. Segundo, as crianças e adolescentes passam grande parte do seu dia na escola. Terceiro, na escola estão os profissionais mais habilitados para o ensino e supervisão da atividade física, a saber, os professores de Educação Física.

Comportamento sedentário

Para as crianças, apenas a investigação de Sallis et al. (2000) reportou a existência de uma relação inversa entre o comportamento sedentário e a atividade física, no período de tempo pós escola e ao fim de semana. Outras investigações concluíram que o comportamento sedentário (e.g., ver televisão) não estava associado com a atividade física, no caso das crianças e dos adolescentes (Biddle et al., 2011a; Biddle et al., 2005; Craggs et al., 2011; Uijtdewilligen et al., 2011; Van der Horst et al., 2007). Por vezes, quando se verifica uma associação entre estas duas variáveis, a sua associação é considerada fraca, rejeitando assim a noção de que um comportamento substitui o outro (Biddle et al., 2011a).

Por exemplo, em Portugal, os resultados de Marques et al. (2014d) vão de encontro a esta tendência, uma vez que o comportamento sedentário não estava relacionado com a atividade física, sendo cada uma destas variáveis caracterizada por padrões distintos ao nível dos correlatos.

Fumar e hábitos alimentares

As revisões de Biddle et al. (2005) e Biddle et al. (2011a) reportaram a existência de uma relação negativa e de efeito moderado entre fumar e a prática de atividade física para os adolescentes, e em particular no caso das raparigas. Porém, vários investigadores indicaram que fumar parece não estar associado com a realização de atividade física (Bauman et al., 2012; Craggs et al., 2011; Sallis et al., 2000; Van der Horst et al., 2007).

No que concerne aos hábitos alimentares, Sallis et al. (2000) constataram que para as crianças uma dieta saudável estava positivamente relacionada com a atividade física (todos os 3 estudos), mas não no caso dos adolescentes (4 em 16 estudos). Resultados inconclusivos acerca da relação entre estas duas variáveis também foram reportados por Craggs et al. (2011). Contudo, nas outras revisões sistemáticas analisadas, nada é referido acerca da relação destas duas variáveis.

2.4. FATORES SOCIAIS

No âmbito da promoção dos níveis de atividade física na juventude, as variáveis sociais estão entre os fatores modificáveis mais relevantes. Na literatura, especial atenção tem sido atribuída à compreensão da influência da família, em particular dos pais e dos irmãos, dos amigos e de outros significativos nos níveis de atividade física das crianças e dos adolescentes.

Família

A família tem sido considerada como um agente de socialização importante, podendo influenciar de forma significativa o envolvimento de crianças e adolescentes em comportamentos saudáveis

(Camacho, 2009). Especificamente, no contexto da atividade física, os pais e os irmãos podem influenciar a participação dos seus filhos em atividade física através de diversos mecanismos, destacando-se o exemplo fornecido através da realização de atividade física (*moddelling*) e o apoio para a prática de atividade física (e.g., encorajamento, atitudes perante a atividade física e educação física, transporte, suporte dos custos).

Centremos, primeiramente, a nossa atenção no mecanismo referente à relação entre os níveis de atividade física de pais e de filhos. De um modo geral, nas revisões sistemáticas parece ser um dado consistente que os níveis de atividade física dos pais não estão relacionados com os níveis de atividade física dos filhos, enquanto crianças (Craggs et al., 2011; Ferreira et al., 2006; Sallis et al., 2000; Uijtdewilligen et al., 2011) e adolescentes (Craggs et al., 2011; Ferreira et al., 2006; Sallis et al., 2000; Uijtdewilligen et al., 2011; Van der Horst et al., 2007). De referir ainda que para as crianças, Van der Horst et al. (2007) reportaram a existência de uma relação entre os níveis de atividade física especificamente do pai e a atividade física dos rapazes (4 em 4 estudos), mas não com a atividade física das raparigas (1 em 4 estudos). Biddle et al. (2005) observaram que a participação em atividade física do pai surgiu associada à atividade física, respetivamente, das crianças e dos adolescentes, sendo a força do efeito fraca a moderada. Por último, salienta-se que a revisão de Sallis et al. (2000) foi a única a encontrar uma relação favorável entre a atividade física realizada pelos adolescentes e os seus irmãos (todos os 4 estudos).

Estes dados sugerem que os níveis de atividade física dos pais não estão relacionados com os das crianças e adolescentes, mas quando existe essa relação tende a ser fraca e parece favorecer a relação entre a atividade física dos jovens e do pai.

O apoio fornecido pelos pais aos filhos para a prática de atividade física é outro dos mecanismos mais investigados. Para as crianças, Van de Horst et al. (2007) reportaram a existência de uma relação positiva, em 4 de 7 estudos, entre o apoio dos pais dos pais e a atividade física dos filhos, ao contrário de outros investigadores que identificaram a inexistência de uma associação entre estas duas variáveis (Ferreira et al., 2006; Sallis et al., 2000) ou resultados contraditórios (Craggs et al., 2011). No que se refere aos adolescentes, apesar de algumas revisões sistemáticas reportarem resultados inconclusivos (Craggs et al., 2011; Ferreira et al., 2006), a maioria concluiu pela existência de uma associação positiva entre o apoio dos pais e a atividade física realizada pelos jovens (Biddle et al., 2005; Sallis et al., 2000; Van der Horst et al., 2007).

Neste sentido, de um modo geral, parece que o apoio fornecido pelos pais, sobretudo aos seus filhos adolescentes, constitui-se como um importante correlato da atividade física.

Para melhor compreendermos os mecanismos de influência da família na atividade física dos mais jovens, passamos a analisar as revisões sistemáticas da literatura focadas exclusivamente neste tema (Edwardson & Gorely, 2010; Gustafson & Rhodes, 2006; Lim & Biddle, 2012).

Gustafson e Rhodes (2006) identificaram 24 estudos que examinaram a relação entre os níveis de atividade física de pais e dos seus filhos, sendo que 20 estudos tinham um desenho

transversal e 4 um desenho longitudinal. No geral, encontraram resultados mistos sobre se a atividade física dos pais é um correlato da atividade física dos filhos. Adicionalmente, analisaram 19 estudos, 16 transversais e 3 longitudinais, e descobriram a existência de uma relação forte e positiva entre o apoio fornecido pelos pais (e.g., encorajamento, participação conjunta) e os níveis de atividade física dos seus filhos. No final, Gustafson e Rhodes (2006) sugerem que os investigadores deveriam explorar estas relações com recurso à investigação experimental e longitudinal, procurando compreender melhor, por exemplo, a direção da influência e as diferenças segundo os tipos e as intensidades de prática.

É precisamente sobre este último tema que se centra a investigação sistemática de Edwardson e Gorely (2010), envolvendo 95 estudos (86 transversais e 11 longitudinais) realizados até Setembro de 2009. Ao averiguarem a relação entre a influência dos pais consoante os tipos e intensidade da atividade física, os autores encontraram que, no caso das crianças, o envolvimento dos pais (atividade física total e atividade física de lazer) e o apoio geral dos pais (i.e., combinações de vários tipos de apoio) estavam relacionados positivamente com os tipos de atividade física. Para os adolescentes, registaram as seguintes associações entre a atividade física e o apoio (atividade física moderada a vigorosa, atividade física moderada, atividade física formal), as atitudes, o transporte (atividade física moderada a vigorosa, atividade física formal) e o encorajamento (frequência da atividade física) dos pais.

Posteriormente, Lim e Biddle (2012), com o objetivo de examinar os correlatos da família na atividade física de crianças e jovens, e que incluiu 11 estudos longitudinais publicados até Outubro de 2010, obtiveram resultados inconsistentes no que concerne à intensidade da atividade física. Os autores apontam a necessidade de se standardizar a intensidade da atividade física para que as futuras revisões possam ser mais conclusivas.

Em Portugal, Seabra et al. (2007b), num estudo com 3352 crianças e adolescentes (10-18 anos), com o objetivo de analisarem as associações entre a participação desportiva e diversos correlatos demográficos e sociais, verificaram que os jovens tinham uma maior possibilidade de praticar desporto quando os seus pais também eram praticantes. Particularmente, provaram que as raparigas mostravam uma maior propensão para praticarem desporto quando as suas mães também eram praticantes, o que não aconteceu com os rapazes. Quanto à intensidade da atividade física, num outro estudo com a mesma amostra, Seabra et al. (2011) verificaram que os jovens tendiam a praticar mais atividade física com uma intensidade elevada se as suas mães e irmãos também o fizessem.

O estudo de Carreiro da Costa e Marques (2011a), assente num modelo ecológico e que envolveu 1642 alunos, 2462 pais e 294 professores de 6 escolas básicas e secundárias da região metropolitana de Lisboa, permitiu verificar que os alunos com uma atitude mais favorável perante a disciplina de Educação Física distinguiam-se por ter um estilo de vida fisicamente ativo e pelos seus pais defenderem que a Educação Física deveria ser obrigatória, com avaliação e que os seus

objetivos principais eram promover a aprendizagem. Complementarmente, os autores identificaram que os pais com uma atitude favorável perante a Educação Física indicaram que os seus filhos tinham um estilo de vida muito ativo. Já os pais que entendiam que a Educação Física deveria ser obrigatória mas sem avaliação, caracterizaram-se por indicar que a Educação Física tinha um objetivo recreacionista e que os seus filhos tinham um estilo de vida fisicamente inativo. Neste sentido, os dados deste estudo sugerem que as atitudes dos pais perante a disciplina de Educação e os níveis de atividade física dos seus filhos parecem estar favoravelmente relacionados. Assim, propuseram que alterar as atitudes e as perceções dos pais perante a atividade física e a disciplina de Educação Física pode ser um contributo importante para mais jovens adotarem um estilo de vida ativo e saudável.

Em suma, tendo por bases as conclusões de Biddle et al. (2011a) e Bauman et al. (2012), os dados relativos à relação entre a atividade física dos pais e dos seus filhos tendem a ser inconsistentes, mas quando existem são de pequeno efeito. Por outro lado, o apoio da família assume-se como um importante correlato da participação em atividade física para crianças e adolescentes.

Amigos

Se é verdade que o primeiro caminho de inserção social é a família, por outro lado os amigos representam um importante vetor do bem-estar das crianças e, em particular, dos adolescentes (Tomé, 2009).

A influência dos amigos na atividade física das crianças e adolescentes está menos bem investigada do que a influência da família. Contudo, vários estudos têm procurado compreender os mecanismos de influência relacionados com os níveis de atividade física dos amigos (*modeling*) e com o apoio fornecido pelos amigos.

A este respeito, várias investigações reportaram que a atividade física das crianças e dos adolescentes não estava relacionada com a atividade física dos pares (Sallis et al., 2000) ou que os resultados eram inconsistentes (Craggs et al., 2011; Ferreira et al., 2006). Resultados similares foram encontrados sobre a associação entre o apoio fornecido pelos amigos e a atividade física das crianças (Craggs et al., 2011; apenas analisaram um estudo) e adolescentes (Biddle et al., 2005; Craggs et al., 2011; Ferreira et al., 2006; Sallis et al., 2000). A exceção foi a revisão de Van der Horst et al. (2007) que constaram existir uma associação positiva entre a atividade física dos adolescentes e o apoio fornecido pelos seus pares (5 em 7 estudos). Ainda, os estudos que efetuaram uma revisão das revisões sistemáticas acabam por nada referir sobre a possível influência dos amigos nos níveis de atividade física dos mais jovens (Bauman et al., 2012; Biddle et al., 2011a).

Porém, recentemente, Maturo e Cunningham (2013) realizaram uma das revisões mais completas da literatura sobre esta temática, centrando-se em 106 estudos (80 transversais, 26

longitudinais; 81 quantitativos, 25 qualitativos), publicados até maio de 2012, e analisaram especificamente a influência dos amigos na atividade física das crianças e adolescentes. Maturo e Cunningham (2013) verificaram que a atividade física dos jovens estava associada positivamente com um maior encorajamento fornecido pelos amigos (43 de 45 estudos), a atividade física dos amigos (30 de 35 estudos) e com a participação conjunta (9 de 10 estudos). Adicionalmente, partir da análise dos 25 trabalhos de cariz qualitativo, constataram que os amigos eram importantes para os níveis de atividade física dos jovens, uma vez que a sua presença estava associada a uma maior diversão (9 de 25 estudos), tendo os amigos sido identificados como um importante fator motivacional (16 de 25 estudos) e, ainda, que os levava a querer praticar atividade física (19 de 25 estudos). Então, Maturo e Cunningham (2013) concluíram que existe uma evidência clara de que a atividade física das crianças e dos adolescentes está relacionada com a atividade física e o comportamento dos pares.

Sawka, McCormack, Nettel-Aguirre, Hawe e Doyle-Baker (2013), numa revisão que incluiu 13 estudos (9 transversais, 4 longitudinais) confirmaram estes resultados, ou seja, níveis mais elevados de atividade física dos pares estavam favoravelmente relacionados com a atividade física de crianças e adolescentes. Adicionalmente, apenas com base nos estudos longitudinais, verificaram que a atividade física dos jovens altera-se para refletir o aumento da atividade física dos amigos. Por último, no que concerne à atividade física, os referidos autores demonstraram que os rapazes tendiam a ser mais afetados pelo seu grupo de amigos do que as raparigas.

Em Portugal, por exemplo, Lopes, Gabbard e Rodrigues (2013) investigaram a influência do melhor amigo nos níveis de atividade física de 268 adolescentes (13-18 anos), correspondendo a 134 díades de melhores amigos. Os resultados encontrados confirmaram que os melhores amigos apresentavam níveis de atividade física moderada e atividade física vigorosa similares, assim como de comportamentos sedentários, mas não no que se referiu a caminhar. Outros estudos demonstraram a existência de uma influência positiva dos amigos na participação desportiva (Seabra et al., 2007b), assim como na atividade física de intensidade moderada e elevada (Seabra et al., 2011). Especificamente, Seabra et al. (2011) verificaram que a possibilidade dos adolescentes se envolverem em atividade física intensa aumentava 2 a 4 vezes se tivessem amigos que praticassem, respetivamente, atividade física moderada e vigorosa.

Assim, as investigações mais recentes e específicas sobre a influência dos amigos na atividade física das crianças e adolescentes (Maturo & Cunningham, 2013; Sawka et al., 2013), parecem apontar para a existência de uma relação favorável, destacando-se como mecanismos de influência o apoio fornecido (e.g., encorajamento, participação conjunta) e a atividade física dos amigos.

Outros significativos

O apoio social recebido pelos adolescentes emerge como um fator associado positivamente com a atividade física (Craggs et al., 2011; Ferreira et al., 2006; Sallis et al., 2000). Porém, entre as revisões que o reportam, não é consensual a definição de outros significantes. Ferreira et al. (2006) identificaram os outros significantes como sendo os pais, irmãos, amigos ou adultos. Sallis et al. (2000) apesar de utilizarem o mesmo termo, não o definiram. Por último, Craggs et al. (2011) referiu que os adolescentes que recebiam um maior apoio social para a prática de atividade física tendiam a apresentar menores declínios na participação com o avanço da idade.

2.5. FATORES AMBIENTAIS

Uma vez que a investigação sobre a relação entre a atividade física e os fatores ambientais nos jovens ainda não se encontra numa fase tão desenvolvida quanto os outros fatores (e.g., psicológicos), é necessário adotar uma maior clareza e precisão na utilização dos conceitos relacionados com estes fatores (Biddle et al., 2011a). Atendendo à multiplicidade dos termos utilizados na literatura consultada, decidimos estruturar esta parte do trabalho tendo como referência o tipo de revisões consultadas, nomeadamente, as que investigaram diversos correlatos da atividade física (Craggs et al., 2011; Sallis et al., 2000; Van der Horst et al., 2007), as que investigaram exclusivamente os fatores ambientais (Ding, Sallis, Kerr, Lee, & Rosenberg, 2011; Ferreira et al., 2006; Oliveira, Moreira, Abreu, Mota, & Santos, 2014) e, por último, as que efetuaram a revisão de outras revisões sistemáticas (Biddle et al., 2011a; de Vet, Ridder, & Wit, 2011). Desta forma, procuraremos minimizar a agregação de termos, mantendo as definições tão próximas das investigações iniciais quanto possível.

Revisões sistemáticas dos diversos correlatos da atividade física

Para as crianças, Sallis et al. (2000) analisaram diversos fatores ambientais relacionados com a atividade física, registando uma associação positiva entre a atividade física e o tempo passado no exterior (3 estudos em 3), assim como o acesso a equipamentos/programas de atividade física (3 em 4 estudos). Por outro lado, Sallis et al. (2000) encontraram resultados inconsistentes no que concerne à relação entre a atividade física e a época do ano, e com a distinção meio urbano/rural. Outros investigadores reportaram a não existência de uma relação entre a atividade física e os fatores ambientais analisados (Van der Horst et al., 2007), ou que os dados eram inconclusivos inconclusivos (Uijtdewilligen et al., 2011), não encontrando assim qualquer associação positiva. Por exemplo, o acesso a equipamentos/espacos foi uma das variáveis estudadas nestas últimas três investigações, divergindo assim dos resultados reportados por Sallis et al. (2000).

Para os adolescentes, Sallis et al. (2000) foram novamente os únicos a reportar a existência de associação positiva entre as oportunidades de prática, embora não definam qual o seu significado, e a atividade física. Nas outras investigações sistemáticas da literatura, os investigadores demonstraram a inexistência de uma associação entre a atividade física e o acesso a equipamentos/espços (Van der Horst et al., 2007) ou os resultados foram inconclusivos (Craggs et al., 2011; Uijtdewilligen et al., 2011).

Revisões focadas nos correlatos ambientais da atividade física

A revisão de Ferreira et al. (2006) inclui 150 estudos (121 transversais e 29 longitudinais), publicados entre 1980 e 2004, para investigar a relação entre a atividade física de crianças e adolescentes especificamente com os fatores ambientais. Para as crianças Ferreira et al. (2006) verificaram que o tempo passado no exterior era um correlato consistente da atividade física (5 em 5 estudos), corroborando o observado anteriormente por Sallis et al. (2000), reportando ainda a existência de uma associação negativa entre a atividade física e a segurança. Por outro lado, para os adolescentes a segurança não estava relacionada com a atividade física, assim como o acesso a equipamentos/instalações. Este último dado é contraditório com o verificado por Sallis et al. (2000).

Numa revisão que abrangeu 103 estudos (99 transversais e 29 longitudinais), publicados até Dezembro de 2009, Ding et al. (2011) verificaram que a atividade física das crianças estava relacionada com: locais em que se pode caminhar (“*walkability*”), equipamentos/espços (acesso, proximidade, densidade), proximidade de casas e outros destinos (e.g., lojas, centros comerciais; “*land-mix use*”), densidade habitacional e volume/velocidade trânsito (relação inversa). Por sua vez, a proximidade de casas e outros destinos, e a densidade habitacional foram as únicas variáveis ambientais relacionadas com a atividade física dos adolescentes. A direção da relação foi positiva, indicando Ding et al. (2011) que estas características tinham implicações, sobretudo, no transporte ativo.

Por último, numa revisão mais recente, Oliveira et al. (2014) analisaram 28 estudos (24 transversais e 4 longitudinais) que envolveram apenas crianças (3-12 anos). Oliveira et al. (2014) verificaram a existência de uma associação positiva entre a atividade física e as seguintes características ambientais: disponibilidade de instalações (9 de 14 estudos), proximidade a parques/instalações (9 de 10 estudos) e a presença de passeios e ciclovias (todos os 5 estudos). Por outro lado, constatarem resultados inconsistentes para a relação entre a atividade física das crianças e a segurança, o trânsito e as condições climáticas.

Revisões das revisões sistemáticas dos correlatos da atividade física

Biddle et al. (2011a), baseados na análise de 6 revisões que analisaram os correlatos ambientais da atividade física, indicaram os seguintes: acesso a equipamentos/espços, tempo passado no exterior, segurança e distância entre casa-escola.

Por sua vez, de Vet et al. (2011), a partir da análise de 18 revisões sistemáticas, cobrindo um total de 671 estudos, procuraram identificar os fatores ambientais que estavam ou não associados à atividade física de crianças e adolescentes. Em seguida passamos a indicar os resultados reportados como os mais consistentes. As oportunidades em casa (e.g., equipamento desportivo) não estavam relacionadas com a atividade física, talvez porque a maioria das atividades ocorre fora de casa. A nível do bairro, por um lado, a atividade física dos jovens relacionava-se de forma favorável com a disponibilidade/proximidade de equipamentos e instalações mas, por outro lado, não estava relacionada com as questões de segurança. A um nível mais macro, a atividade física dos jovens não estava relacionada com a imprensa desportiva. Por último, ao nível da escola de Vet et al. (2011) identificaram o tipo de escola (pública) e as instalações escolares como estando positivamente associadas à atividade física dos jovens, ao contrário do que sucedeu com o apoio escolar (conceito não explicitado).

O resultado referente ao tipo de escola vai de encontro ao verificado por Ferreira et al. (2006). Porém, o resultado do apoio escolar, parece ser contraditório com o de Ferreira et al. (2006), uma vez que estes identificaram as políticas de atividade física da escola (e.g., tempo disponibilizado para atividade física informal, tempo passado nos espaços exteriores da escola, número de visitas de estudo) como uma das variáveis positivamente correlacionadas com a atividade física das crianças. Adicionalmente, Van der Horst et al. (2007) também identificaram a participação em Educação Física e no desporto escolar como uma das variáveis positivamente relacionadas com a atividade física dos adolescentes.

Em suma, os fatores ambientais que mais parecem estar correlacionados com a atividade física das crianças e jovens têm que ver com a acessibilidade, disponibilidade e a proximidade de espaços, equipamentos e programas de atividade física, quer no bairro/comunidade, quer na escola, local onde passam muito do seu tempo. Adicionalmente, o tempo passado no exterior (sobretudo crianças) e algumas características do bairro (e.g., presença de passeios e ciclovias, proximidade casa-escola, casa-diversos destinos) também parecem estar relacionadas com a atividade física dos jovens.

Estes dados sugerem que para melhor se compreender os comportamentos de atividade física das crianças e adolescentes é importante considerar os seus contextos habitacionais e, sobretudo, os escolares. Porém, mais investigação neste campo continua a ser necessária e reclamada por vários investigadores (e.g., Biddle et al., 2011a; de Vet et al., 2011).

A escola, a Educação Física e os professores de Educação Física

O contributo que a escola e a Educação Física podem ter na promoção de estilos de vida fisicamente ativos e saudáveis é reconhecido por diversas organizações (CDC, 2011; IOM, 2013; NASPE, 2012; USDHHS, 2012; WHO, 2010) e investigadores (Bailey et al., 2009; Lee, Burgeson, Fulton, & Spain, 2007; McKenzie & Lounsbery, 2013; Sallis et al., 2012b). Recentemente, o *Institute of Medicine* (IOM) (2013) recomendou ser necessária uma abordagem que envolva toda a escola com vista a promover os níveis de atividade física entre os jovens e que 50% dos 60 minutos de atividade física moderada a vigorosa diária recomendada devem ser cumpridos durante o dia escolar. O documento destaca ainda que a Educação Física é uma disciplina nuclear e reforça que os estudantes devem passar pelo menos 50% do tempo de aula em atividade física moderada a vigorosa. Para além deste critério, analisaremos o contributo da Educação Física para os níveis de atividade física dos jovens fora das aulas, a curto prazo e na idade adulta.

No que concerne ao cumprimento de 50% do tempo das aulas de Educação Física passados na realização de atividade física com intensidade moderada a vigorosa, McKenzie e Lounsberry (2013) concluíram, no seu estudo de revisão, que existia uma grande variabilidade de resultados. No contexto nacional esta tendência parece confirmar-se. Por exemplo, Carreiro da Costa, Marques e Diniz (2008) verificaram que 9 dos 10 professores promoveram aulas em que os seus alunos estiveram com níveis de atividade física moderada a vigorosa durante mais de 50% do tempo disponível ao longo das 3 aulas observadas. Porém, Marmeleira et al. (2012) avaliaram a atividade física de 46 alunos ao longo de um total de 30 aulas, de 5 turmas e em 3 escolas diferentes, com recurso a cárdiofrequencímetros e a pedómetros, e concluíram que, de um modo geral, as aulas de Educação Física envolvem níveis baixos de atividade física. Especificamente, os autores referiram que os estudantes apenas realizaram atividade física moderada a vigorosa durante, aproximadamente, um terço dos 90 minutos do tempo de aula. McKenzie e Lounsberry (2013) mencionaram que as diferenças verificadas entre estudos podem dever-se a vários fatores, como por exemplo, os conteúdos, os objetivos da aula e a capacidade pedagógica do professor. Contudo, os referidos autores concluíram na sua investigação de revisão que poucas são as aulas de Educação Física onde os alunos passam mais de 50% do tempo em atividade física moderada a vigorosa.

A contrapor este indicador pouco favorável, estão os resultados de diversos programas de intervenção de Educação Física que comprovam que é possível fazer com os alunos passem mais tempo em atividade física moderada a vigorosa (Lonsdale et al., 2013; Slingerland & Borghouts, 2011). Entre as estratégias com mais sucesso encontraram-se a alteração do currículo e a melhoria das estratégias de ensino utilizadas pelo professor (McKenzie & Lounsbery, 2013). Outras das características de sucesso de alguns dos programas de intervenção passaram pela utilização de um racional teórico associado à motivação. Segundo vários investigadores (e.g., Chatzisarantis & Hagger, 2009; Sun & Chen, 2010; Wallhead & Buckworth, 2004) adotar diversas estratégias

pedagógicas que visem a otimização dos níveis de percepção de competência, autodeterminação, orientação de objetivos para a mestria e divertimento, parece ser fundamental na promoção de estilos de vida ativos. O estabelecimento de um forte clima motivacional para a mestria é referido como fundamental na persecução deste objetivo uma vez que tem um efeito positivo em variáveis afetivas (e.g., atitude) e cognitivas (e.g., competência, orientação de objetivos), mas também comportamentais (e.g., empenho) (Braithwaite et al., 2011; Ntoumanis & Biddle, 1999).

Ainda assim, apesar de ser possível aumentar os níveis de atividade física moderada a vigorosa durante as aulas, o impacto da Educação Física nos níveis de atividade física dos jovens fora das aulas carece de maior investigação (McKenzie et al., 2013; Slingerland et al., 2011). Apesar de, por exemplo, o modelo Trans-contextual (Hagger et al., 2003; Hagger et al., 2009) já fornecer alguma informação a este respeito, e de alguns estudos indicarem a Educação Física como um fator associado a níveis mais elevados de participação de atividade física fora do contexto escolar (Gordon-Larsen et al., 2000; Van der Horst et al., 2007), McKenzie e Lounsbery (2013) também entenderam que esta uma questão que deve ser mais investigada e à qual deve ser atribuída particular relevância nos programas de formação inicial e contínua de professores de Educação Física.

No que concerne ao impacto da Educação Física nos níveis de atividade física a longo prazo, ou seja, na idade adulta, os estudos são escassos e dificultam o estabelecimento de conclusões robustas (McKenzie & Lounsbery, 2013; Slingerland & Borghouts, 2011). A este respeito destaca-se, tanto quanto sabemos, o único estudo de intervenção em Educação Física onde foi efectuado um *follow-up* passados 20 anos (Trudeau, Laurencelle, Tremblay, Rajic, & Shephard, 1998). Neste estudo verificou-se que apenas as mulheres que receberam aulas de Educação Física diárias durante a escolaridade básica reportaram praticar mais atividade física na idade adulta. Desta forma, de acordo com Slingerland e Borghouts (2011), parece não existir evidência suficiente para concluir sobre os efeitos da Educação Física (modificada) na idade adulta. Sallis et al. (2012b) indicaram inclusivamente que identificar o tipo de Educação Física mais eficaz na promoção da prática regular atividade física na idade adulta continua a ser um desafio para a investigação.

Para além da Educação Física, outros programas de atividade física na escola são percebidos como fundamentais na promoção de atividade física (Sallis, Carlson, & Mignano, 2012a; Sallis et al., 2012b; Trudeau & Shephard, 2005). Por exemplo, vários investigadores reportaram efeitos positivos dos programas de intervenção conduzidos na escola nos níveis de atividade física e de aptidão física dos jovens (Dobbins, Husson, DeCorby, & LaRocca, 2013; Kriemler et al., 2011), e em particular das raparigas adolescentes (Camacho-Minano, LaVoi, & Barr-Anderson, 2011). Ainda assim, é de realçar que vários investigadores concluíram que apesar dos resultados dos programas de intervenção terem sido de uma forma geral positivos, a magnitude

do efeito na atividade física tende a ser pequena (Camacho-Minano et al., 2011; Dobbins et al., 2013).

Um outro contexto que tem merecido particular atenção e que pode estar associado positivamente à prática de atividade física informal dos alunos é o intervalo. Ridgers, Salmon, Parish, Stanley e Okely (2012) verificaram que o acesso a espaços e equipamentos, inclusive não fixos, e o apoio fornecido pela escola estavam associados favoravelmente à prática de atividade física durante este período de tempo escolar, corroborando os resultados de Ferreira et al., (2006) e, apenas no que diz respeito ao acesso às instalações, de Vet et al. (2011).

De um modo geral, de acordo com vários investigadores (Carreiro da Costa & Marques, 2011a; Lee et al., 2007; McKenzie & Lounsbery, 2013; Sallis et al., 2012b), uma abordagem que envolva toda a escola, não só a Educação Física, e que alcance vários níveis (e.g., professores, pais, diretores escolares, comunidade envolvente à escola), parece ser necessária e poderá aumentar cada vez mais o sucesso na promoção de estilos de vida ativos.

Resumindo, a Escola e a Educação Física configuram-se como contextos fundamentais na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis. Porém, os alunos não passam pelo menos 50% do tempo de aula de Educação Física a realizar atividade física com intensidade moderada a vigorosa. A este respeito, os programas de intervenção baseados na Educação Física demonstram resultados favoráveis. Quanto aos benefícios da Educação Física nos níveis de atividade física em geral e a longo prazo parece ser necessária mais investigação. Por último, de acordo com Lonsdale et al. (2013), podemos assim concluir que é necessário saber mais sobre como melhorar a prática dos professores de Educação Física na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis.

Síntese dos correlatos da atividade física nas crianças e adolescentes

A análise da literatura das investigações quantitativas sobre os fatores relacionados com a atividade física nas crianças e nos adolescentes, permite-nos colocar em evidência que:

- Os rapazes praticam mais atividade física do que as raparigas.
- Os níveis de participação em atividade física tendem a decrescer com o avanço da idade, parecendo ser mais marcado na fase na adolescência, sobretudo, entre as raparigas.
- Apesar dos resultados não serem uniformes, os jovens com um estatuto socioeconómico elevado tendem a praticar mais do que aqueles com um baixo estatuto.
- Os resultados relativos à relação entre a atividade física e a atitude dos jovens perante a atividade física e a disciplina de Educação Física são mistos, sendo necessária mais investigação para uma melhor compreensão os mecanismos desta relação.
- A perceção de competência, uma orientação de objetivos para a mestria e a autoeficácia parecem ser importantes correlatos da atividade física.

- Resultados inconclusivos foram encontrados para a relação da atividade física com as variáveis: percepção de imagem corporal e divertimento. Porém, estas duas variáveis parecem ser particularmente relevantes para as raparigas adolescentes.
- A atividade física, na maioria das investigações, está positivamente associada com o desempenho académico das crianças e dos adolescentes.
- A participação anterior em atividade física é um importante correlato da atividade física atual.
- A participação desportiva está associada positivamente com os níveis de atividade física dos jovens.
- Os resultados relativos à relação entre a atividade física dos pais e dos seus filhos tendem a ser inconsistentes, mas quando existem são de pequeno efeito. Adicionalmente, o apoio da família assume-se como um importante correlato da participação em atividade física para crianças e adolescentes.
- Os amigos parecem influenciar a atividade física de crianças e, sobretudo, adolescentes, através dos seus níveis de atividade física e do apoio fornecido para a prática.
- Os fatores ambientais que mais parecem estar correlacionados com a atividade física das crianças e jovens têm que ver com a acessibilidade, disponibilidade e a proximidade de espaços, equipamentos e programas de atividade física, quer no bairro/comunidade, quer na escola. Destacam-se ainda o tempo passado no exterior e algumas características do bairro (e.g., proximidade casa-escola).
- A escola, a Educação Física e o Desporto Escolar configuram-se como contextos fundamentais na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis.
- Vários programas de intervenção baseados na Educação Física ou outros de promoção da atividade física no contexto escolar, demonstram resultados favoráveis. Por um lado, a nível micro, destaca-se o enfoque em variáveis relacionadas com a motivação (e.g., competência, orientação de objetivos para a mestria, divertimento), o estabelecimento de forte clima motivacional para a mestria e as capacidades pedagógicas do professor. Por outro lado, realça-se a necessidade de uma abordagem que envolva toda a escola, alcançando diversos intervenientes e níveis sistémicos (e.g., escola, professores, diretores escolares, família, comunidade envolvente).
- Como aumentar o sucesso da escola, da Educação Física e dos Professores de Educação Física na consecução dos objetivos relacionados com a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis continua a ser um desafio relevante para a investigação.

3. AS PERSPETIVAS DE ADOLESCENTES SOBRE OS FATORES FACILITADORES E AS BARREIRAS DA ATIVIDADE FÍSICA

O conhecimento dos fatores relacionados com participação em atividade física é fundamental para informar os especialistas e os programas que visam promover os níveis de atividade física da população (Sallis & Owen, 1999) e dos adolescentes em particular.

À medida que a necessidade de escutar atentamente a voz dos adolescentes se torna cada vez mais valorizada na agenda política, tem-se verificado um aumento dos estudos de cariz qualitativo que colocam o indivíduo no centro da análise, permitindo compreender de forma distinta as suas perspetivas e experiências relacionadas com a atividade física (O'Sullivan & MacPhail, 2010).

Porém, constatámos a escassez e relativa desatualização de artigos de revisão sobre esta temática (Allender, Cowburn, & Foster, 2006; Foster, 2007; Rees et al., 2001). Assim, e atendendo às alterações do estilo de vida que possivelmente ocorreram nos últimos anos (e.g., novas e diferentes tecnologias, estatuto da Educação Física), é necessária uma atualização e sistematização do conhecimento a partir dos estudos qualitativos que enfatizam as perspetivas e as experiências de atividade física dos adolescentes, especialmente daqueles que integram grupos considerados de risco na adoção de estilos de vida inativos, nomeadamente, as raparigas e os que apresentam um baixo estatuto socioeconómico (Currie, 2012).

Desta forma, a revisão que agora apresentamos foi guiada pela seguinte questão de investigação: Quais as perspetivas dos adolescentes sobre os fatores que facilitam ou impedem a sua participação regular em atividade física?

Esta revisão pretende identificar, examinar e sintetizar os estudos qualitativos publicados sobre as perspetivas e as experiências de adolescentes relacionadas com os fatores que influenciam favorável (*facilitadores*) ou desfavoravelmente (*barreiras*) a participação em atividade física.

Assim, com o intuito de identificar os artigos relevantes nesta área, num período temporal compreendido entre 2007 (data da última publicação de uma revisão sistemática sobre esta temática específica) e 12 de Março de 2014, recorreremos às bases de dados *Web of Science*, *EBSCO*, *Psycinfo* e *ERIC*, assegurando desta forma, numa primeira fase, a qualidade científica dos estudos revistos. A pesquisa foi feita com base em “qualquer campo” (e.g., título, resumo, corpo do texto) e não foram colocadas quaisquer restrições à língua em que os artigos eram publicados. Os termos utilizados na pesquisa foram “*physical activity*” e “*Physical Education*”, cada um deles associado individualmente a “*correlate*”, “*determinant*”, “*facilitator*”, “*barrier*”, “*factor influen**”, e com “*qualitative*”, “*focus group*”, “*interview*”, “*narrative*”.

Para integrarem a revisão os estudos tinham de cumprir com todos os seguintes critérios de inclusão:

1. Os estudos exploravam as definições e as perspectivas (i.e., atitudes, opiniões, crenças, sentimentos, percepções das experiências) dos adolescentes sobre a atividade física, ou sobre os fatores que influenciavam a participação;
2. Os estudos reportavam diretamente as perspectivas dos adolescentes sobre a atividade física, ou seja, davam primazia ao discurso dos adolescentes (em vez de ser o investigador a descrever e caraterizar as perspectivas e as experiências dos adolescentes);
3. Os métodos de recolha das perspectivas dos adolescentes eram qualitativos (e.g., entrevistas abertas, grupos focais, observação participante);
4. O estudo era do tipo primário (e.g., não era um artigo de revisão, um artigo de intervenção, um resumo de uma conferência);
5. A população do estudo tinha idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, (quando os limites das idades eram diferentes, a média devia situar-se neste intervalo; ou os dados eram apresentados separadamente para este grupo etário), era saudável (e.g., não obesos, sem diabetes, sem outras doenças), e proveniente de países desenvolvidos e meios urbanos.

Através da pesquisa efectuada com os critérios de inclusão acima descritos, para o período temporal definido, obtivemos um total de 3815 referências (figura 2). Após efetuarmos a importação dos dados para o software *EndNote X4*, procedemos à eliminação automática das referências repetidas (2343 referências). Posteriormente, analisámos a relevância do título e do resumo dos restantes 1472 artigos que revelou que 1431 artigos poderiam ser eliminados. A análise completa do texto dos 41 artigos restantes foi efectuada, tendo sido eliminados 29 devido: objetivos inapropriados ($n = 4$) e não apresentação das perspectivas dos adolescentes como resultado ($n = 6$), estudos não primários ($n = 3$), não cumprimento da idade 13-18 anos ($n = 13$), adolescentes de países não desenvolvidos ($n = 1$) e de meios não urbanos ($n = 2$).

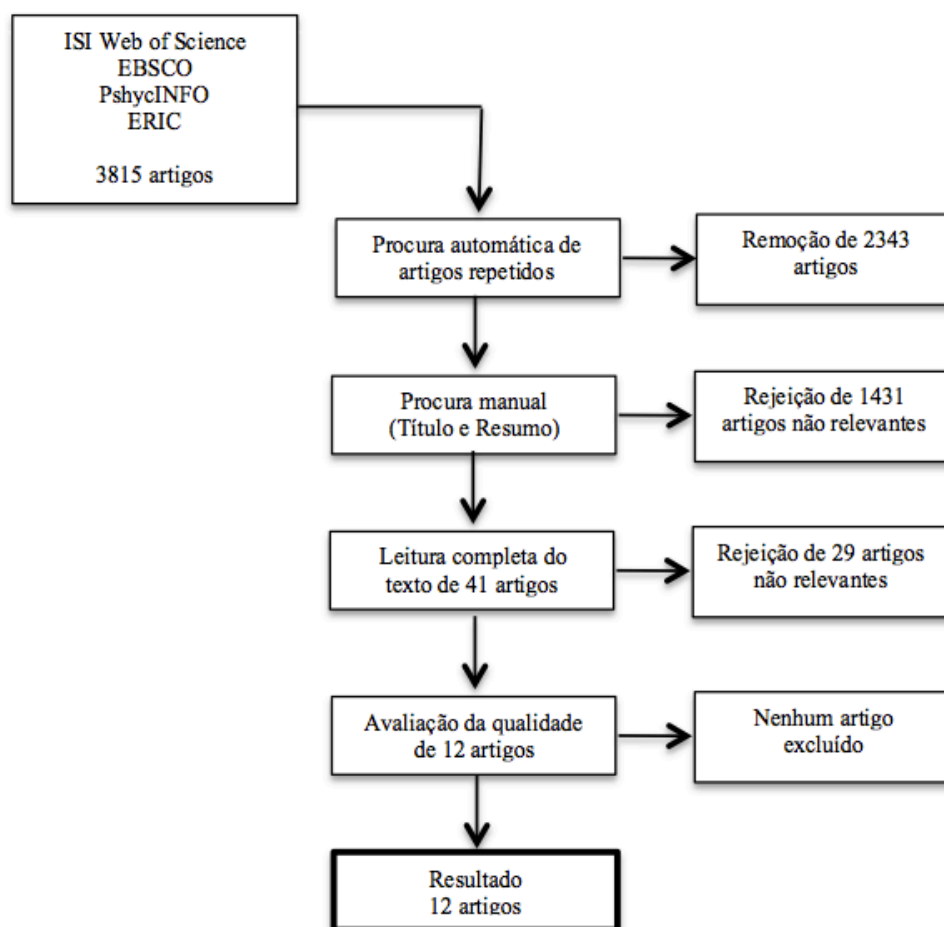


Figura 2 – Representação esquemática da metodologia utilizada na pesquisa e seleção dos artigos

Antes dos estudos serem incluídos na revisão, cada um foi examinado independentemente por dois revisores para avaliar a sua qualidade. Os dois revisores reuniram, compararam as decisões e quando houve desacordo chegaram a um consenso, com arbitragem adicional sempre que necessário. A qualidade dos artigos foi avaliada a partir de um conjunto de critérios utilizados, por exemplo, numa revisão sistemática que se centrou nas perspetivas dos adolescentes sobre o seu peso e imagem corporal (Rees, Caird, Dickson, Vigurs, & Thomas, 2013). Estes critérios de avaliação resultam do trabalho desenvolvido por membros do centro EPPI (*Evidence for Policy and practice information*) (Harden et al., 2005) e outros especialistas (Popay et al., 2006) que se têm debruçado sobre a qualidade dos processos de avaliação da investigação qualitativa. Os critérios para avaliação da qualidade dos estudos assentaram na análise: das medidas tomadas para incrementar o rigor na amostragem; das medidas tomadas para incrementar o rigor na recolha dos dados; das medidas tomadas para incrementar o rigor da análise dos dados; dos resultados e se estes eram fundamentados/suportados pelos dados; da extensão e da especificidade dos resultados; se as perspetivas dos adolescentes eram privilegiadas. Depois, os estudos foram avaliados em

termos da sua fiabilidade e utilidade, sendo a escala de classificação: baixa, média e elevada. Para finalizar, como todos os estudos foram avaliados acima do critério mínimo de qualidade e consequente exclusão (i.e., classificados com baixa fiabilidade e baixa utilidade), todos foram incluídos na revisão (n = 12). De um modo breve, dois estudos foram classificados com elevada fiabilidade e utilidade (Coleman, Cox, & Roker, 2008; Yungblut, Schinke, & McGannon, 2012) e dos 10 estudos classificados com uma fiabilidade média, cinco apresentaram uma utilidade média (Azzarito & Hill, 2013; Craike, Symons, & Zimmerman, 2009; Dagkas & Stathi, 2007; Knowles, Niven, & Fawcner, 2011; Ries et al., 2008) e cinco uma utilidade elevada (Bélanger et al., 2011; Brooks & Magnusson, 2007; Humbert et al., 2008; Slater & Tiggemann, 2010; Whitehead & Biddle, 2008)⁵.

Para analisarmos os resultados recorreremos à síntese temática (“*thematic synthesis*”), método descrito detalhadamente em Thomas e Harden (2008) e adotado previamente em diversas revisões sistemáticas centradas nas perspetivas e experiências de adolescentes no contexto da promoção da saúde (e.g., Harden, Brunton, Fletcher, & Oakley, 2006; Rees et al., 2013). Numa fase inicial os estudos foram lidos e identificadas as suas principais características, resultados e possíveis temas, independentemente por dois revisores, que depois reuniram para discutir os resultados de cada estudo⁶. Seguidamente, os resultados foram examinados linha a linha, apenas por um revisor, e indutivamente foram criadas categorias com vista a capturar o significado dos dados, tendo-se recorrido ao software MAXQDA 10. Depois de todos os estudos terem sido examinados mais do que uma vez, foram exploradas as possíveis similitudes e diferenças entre as categorias, as relações entre elas, tendo-se sempre como referência a questão de investigação sobre as experiências e as perspetivas dos adolescentes relacionadas com a atividade física. Se possível, as categorias eram agrupadas e condensadas, para criarmos temas de ordem superior, até emergir um número menor de temas. Várias reuniões foram efetuadas com o objetivo de discutir e analisar as perspetivas dos vários revisores (n = 4) sobre os resultados e o processo de síntese. Uma versão provisória da síntese foi escrita por um dos revisores, enquanto os restantes examinaram a coerência e consistência da mesma. Após diversas correções decorrentes deste processo iterativo obtivemos a versão final da revisão.

Antes de apresentarmos a síntese das perspetivas dos adolescentes sobre os fatores que influenciaram a participação em atividade física, centremos a nossa atenção nas características metodológicas dos 12 estudos qualitativos incluídos na síntese. No quadro 1 é possível observar os objetivos de cada estudo.

⁵ Mais informação referente aos critérios e aos resultados da avaliação da qualidade dos estudos pode ser consultada no anexo 1.

⁶ Ver anexo 1.

Quadro 1 – Objetivos dos estudos incluídos na síntese

Estudo	Objetivos
Azzarito & Hill (2013)	Compreender o significado que as raparigas de minorias étnicas atribuem ao conceito de “ <i>embodiment</i> ” através da investigação da ligação entre as suas experiências de atividade física e perspetivas que têm sobre os espaços em que ocorre a atividade física.
Bélanger et al. (2011)	Explorar as perspetivas de adolescentes sobre os fatores que contribuem para a manutenção e o declínio da atividade física na adolescência.
Brooks & Magnusson (2007)	Examinar as perspetivas e as experiências de atividade física de raparigas ativas mas não atletas (i.e., não praticantes de atividades física organizadas nos seus tempos de lazer).
Coleman et al. (2008)	Explorar e identificar as influências psicológicas (e.g., atitudes, percepções e significados) e sociais (e.g., amigos, família) em raparigas com níveis de atividade física contrastantes.
Craike et al. (2009)	Explorar os fatores individuais, sociais e ambientais e como eles interagem para influenciar a participação em atividade física em dois períodos de vida: da escola primária para a escola secundária (“ <i>from primary to secondary school</i> ”, com alunos do 7º ano) e ao longo dos últimos anos da escolaridade secundária (“ <i>from middle to upper years at secondary school</i> ”, com alunos do 11º ano).
Dagkas & Stathi (2007)	Explorar os fatores sócio-ambientais que influenciam a participação em atividade física de adolescentes com diferentes estatutos socioeconómico (<i>elevado vs baixo</i>) em contexto obrigatórios, estruturados, não estruturados e de lazer.
Humbert et al. (2008)	Examinar os fatores individuais, sociais e ambientais que influenciam a atividade física dos adolescentes do 7º ao 12º ano.
Knowles et al. (2011)	Explorar os fatores relacionados com o decréscimo da atividade física em raparigas adolescentes durante a fase de transição da escolaridade básica para a secundária.
Ries et al. (2008)	Investigar os fatores ambientais que influenciam a utilização das facilidades (e.g., espaços, equipamentos) ambientais para a prática de atividade física em adolescentes Afro-Americanos.
Slater & Tiggemann (2010)	Compreender melhor as razões que as raparigas dão para abandonarem a prática de atividade física e porque não praticam tanto quanto os rapazes.
Whitehead & Biddle (2008)	Compreender melhor os fatores relacionados com a atividade física nas raparigas e as razões porque estes fatores foram percebidos como influenciadores das suas decisões para participar ou não em atividade física.
Yungblut et al. (2012)	Compreender melhor as experiências de atividade física das raparigas durante a adolescência, delineando as barreiras e os fatores facilitadores da participação.

A este respeito pode-se constatar que cinco estudos focaram-se nas perspetivas dos jovens sobre os vários fatores (e.g., individual, social, ambiental) que influenciaram, favorável ou desfavoravelmente, a participação em atividade física (Brooks & Magnusson, 2007; Coleman et al., 2008; Dagkas & Stathi, 2007; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012). Destes, quatro estudos só incluíram raparigas, mais especificamente, ativas mas não atletas (i.e., não praticantes de atividade física formal) (Brooks & Magnusson, 2007), ativas e inativas (Coleman et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012), enquanto o restante estudo centrou-se em rapazes e raparigas com diferentes estatutos socioeconómicos (Dagkas & Stathi, 2007). Outros quatro estudos procuraram compreender estes mesmos fatores, mas enfatizaram a questão da idade ou dos momentos de transição na vida dos adolescentes (Bélanger et al., 2011; Craike et al., 2009; Humbert et al., 2008; Knowles et al., 2011). Ainda, um estudo centrou-se especificamente nas percepções das raparigas sobre os motivos de abandono da prática de atividade física e porque não praticavam tanto como os rapazes (Slater & Tiggemann, 2010). Por último, dois estudos colocaram a ênfase na exploração dos fatores ambientais, envolvendo adolescentes de minorias étnicas (Azzarito & Hill, 2013; Ries et al., 2008).

Como se pode observar no quadro 2, metade dos estudos foram realizados no Reino Unido (Azzarito & Hill, 2013; Brooks & Magnusson, 2007; Coleman et al., 2008; Dagkas & Stathi, 2007; Knowles et al., 2011; Whitehead & Biddle, 2008), enquanto os restantes foram conduzidos no Canada (Bélanger et al., 2011; Humbert et al., 2008; Yungblut et al., 2012), Austrália (Craike et al., 2009; Slater & Tiggemann, 2010) e Estados Unidos da América (Ries et al., 2008). Os estudos envolveram um total de 1428 adolescentes, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos. A maioria dos estudos utilizou amostras compostas só por raparigas (Azzarito & Hill, 2013; Bélanger et al., 2011; Brooks & Magnusson, 2007; Coleman et al., 2008; Craike et al., 2009; Knowles et al., 2011; Slater & Tiggemann, 2010; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012), enquanto quatro focaram-se em amostras compostas por rapazes e raparigas (Bélanger et al., 2011; Dagkas & Stathi, 2007; Humbert et al., 2008; Ries et al., 2008).

Os estudos não variaram muito em termos de dimensão da amostra. A grande maioria das amostras dos estudos era composta por um número de participantes que oscilava entre os 14 e os 52. Contudo, um estudo envolveu 75 adolescentes (Coleman et al., 2008) e apenas dois envolveram 160 ou mais adolescentes (Bélanger et al., 2011; Humbert et al., 2008). Todos os estudos recrutaram os adolescentes a partir de escolas. Contudo, um estudo também recrutou os participantes em clubes desportivos, centros de lazer e centros de emprego (Brooks & Magnusson, 2007), enquanto outro recorreu adicionalmente a uma lista de pacientes de uma clínica médica da cidade local (Coleman et al., 2008).

Quase metade dos estudos não reportou o estatuto socioeconómico dos participantes (Azzarito & Hill, 2013; Bélanger et al., 2011; Ries et al., 2008; Slater & Tiggemann, 2010; Yungblut et al., 2012). Dos restantes, apenas um estudo reportou o estatuto socioeconómico, tendo utilizado esta variável na análise dos resultados ao contrastar adolescentes com um baixo estatuto e um elevado estatuto (Dagkas & Stathi, 2007). Outro estudo referiu apenas de uma forma geral que os alunos frequentavam escolas inseridas numa zona socioeconomicamente desfavorecida (Brooks & Magnusson, 2007). Nos restantes estudos, há apenas uma referência geral de que os alunos da amostra apresentavam estatutos socioeconómicos diferenciados, embora não tenham medido e reportado o estatuto especificamente por aluno, nem utilizado esta variável na análise dos resultados.

A maioria dos estudos (Bélanger et al., 2011; Craike et al., 2009; Dagkas & Stathi, 2007; Humbert et al., 2008; Knowles et al., 2011; Slater & Tiggemann, 2010; Yungblut et al., 2012) não reportou a etnia da amostra e dois estudos focaram-se em grupos de minorias étnicas (Azzarito & Hill, 2013; Ries et al., 2008). Outro estudo incluiu adolescentes de diversos grupos étnicos embora não o considere na análise (Coleman et al., 2008). Outros estudos referiram apenas, de uma forma geral, que os adolescentes eram maioritariamente brancos (Brooks & Magnusson, 2007; Whitehead & Biddle, 2008).

Quadro 2 – Caracterização do local, amostra e aspetos metodológicos dos estudos incluídos na síntese (n = 12)

Caraterísticas	Estudo	n	%
Local			
Reino Unido	1, 3, 4, 6, 8, 11	6	58,3
Canadá	2, 7, 12	3	25,0
Austrália	5, 10	2	16,7
Estados Unidos da América	9	1	8,3
Total		12	100,0
Género			
Raparigas	1, 3, 4, 5, 8, 10, 11, 12	8	66,7
Rapazes e raparigas	2, 6, 7, 9	4	33,3
Total		12	100,0
Estatuto socioeconómico (ESE)			
Reportado a um nível geral (elevado vs baixo), utilizado na análise	6	1	8,3
Reportado a um nível geral (diversos), não utilizado na análise	4, 5, 7, 8, 11	5	41,7
Reportado a um nível geral (baixo), não utilizado na análise	3	1	8,3
Não reportado	1, 2, 9, 10, 12	5	41,7
Total		12	100,0
Etnia			
Grupos étnicos minoritários	1, 9	2	16,7
Vários grupos étnicos (brancos, negros e outros grupos minoritários)	4	1	8,3
Reportado a um nível geral, não utilizado na análise	3, 11	2	16,7
Não reportado	2, 5, 6, 7, 8, 10, 12	7	58,3
Total		12	100,0
Atividade física (AF)			
Adolescentes que mantiveram e/ou diminuíram os níveis de AF com idade	2, 8	2	16,7
Raparigas ativas versus raparigas inativas	4, 11, 12	3	25,0
Raparigas ativas mas não atletas	3	1	8,3
Pelo menos moderadamente ativas, mas não utilizado na análise	5	1	8,3
Diversos níveis de AF, não especificado e não utilizado na análise	7	1	8,3
Reportado a um nível geral, mas análise focada na influência do ESE	6	1	8,3
Não reportado	1, 9, 10	3	25,0
Total		12	100,0
Medição da atividade física			
Questionário	2, 4, 8	3	25,0
Reportado pelos adolescentes na entrevista ou outros métodos	1, 3	2	16,7
Professores recrutaram os alunos que cumpriam com os critérios de AF	12	1	8,3
Não reportado/Não aplicável	1, 5, 6, 7, 9, 10	6	50,0
Total		12	100,0
Modelo teórico			
Modelo social ecológico	5, 7	2	16,7
Teoria do comportamento planeado	2	1	8,3
Novos estudos sociais da infância	3	1	8,3
Modelo de participação desportiva de Oxford	4	1	8,3
Teoria feminista pós-estruturalista	1	1	8,3
Combinação de várias teorias (e.g., perspetivas psicológicas e ecológicas)	6	1	8,3
Não especificado	8, 9, 10, 11, 12	5	41,7
Total		12	100,0
Desenho do estudo			
Transversal	Todos	12	100,0
Total		12	100,0
Métodos de recolha de dados			
Grupos focais	3, 5, 6, 7, 10, 11	6	50,0
Questionário e entrevistas	4, 8	2	16,7
Questionário e grupos focais	2	1	8,3
Entrevistas e grupos focais	12	1	8,3
Entrevistas e observação direta	9	1	8,3
Entrevistas, observação direta e diários visuais	1	1	8,3
Total		12	100,0
Métodos de análise de dados (segundo palavras dos autores)			
Análise temática	2, 4, 11	3	25,0
Análise fenomenológica interpretativa	8, 12	2	16,7
Codificação e identificação de temas comuns	5, 6	2	16,7
Codificação temática	3	1	8,3
Análise de conteúdo	7	1	8,3
Métodos de comparação constantes (“ <i>constant comparative methods</i> ”)	9	1	8,3
Análise sistemática e verificável de temas e ideias	10	1	8,3
Análise do discurso visualmente orientada (“ <i>visually oriented discourse analysis</i> ”)	1	1	8,3
Total		12	100,0

Nota sobre o número do estudo: 1. Azzarito (2013), 2. Bélanger (2011), 3. Brooks (2007), 4. Coleman (2008), 5. Craike (2009), 6. Dagkas (2007), 7. Humbert (2008), 8. Knowles (2011), 9. Ries (2008), 10. Slater (2010), 11. Wittehead (2011), 12. Yungblut (2012).

No que concerne às características da amostra relacionadas com a atividade física, um estudo incluiu adolescentes que mantiveram um nível de atividade física elevado na fase de transição do ensino básico para o secundário e outros adolescentes cujos níveis de atividade física decresceram (Bélanger et al., 2011). Outro estudo envolveu apenas raparigas adolescentes que apresentaram um declínio dos níveis de atividade física (Knowles et al., 2011). Por sua vez, três estudos contrastaram e analisaram os resultados de raparigas consideradas fisicamente ativas e inativas (Coleman et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012). Adicionalmente, outro estudo incluiu apenas raparigas ativas, mas não praticantes de atividade física formal (Brooks & Magnusson, 2007). De registar ainda que dois estudos referiram apenas genericamente os níveis de atividade física dos alunos da amostra, como sendo diversos (Humbert et al., 2008) e no mínimo moderadamente ativos (Craike et al., 2009), enquanto os restantes estudos nada mencionaram a este respeito (Azzarito & Hill, 2013; Dagkas & Stathi, 2007; Ries et al., 2008; Slater & Tiggemann, 2010).

Em termos da medição da atividade física, três utilizaram um questionário (Bélanger et al., 2011; Coleman et al., 2008; Knowles et al., 2011), dois solicitaram que os alunos autoidentificassem os seus níveis de atividade física através de uma entrevista ou outros meios (Brooks & Magnusson, 2007; Whitehead & Biddle, 2008), outro recorreu aos professores de Educação Física para identificarem os níveis de atividade física dos alunos consoante os critérios fornecidos pela equipa de investigação (Yungblut et al., 2012) e, por fim, os restantes nada declararam (Craike et al., 2009; Humbert et al., 2008) ou não era aplicável (Azzarito & Hill, 2013; Dagkas & Stathi, 2007; Ries et al., 2008; Slater & Tiggemann, 2010).

Quase metade dos estudos não fundamentou ou discutiu os resultados sustentando-se num modelo teórico (Knowles et al., 2011; Ries et al., 2008; Slater & Tiggemann, 2010; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012), enquanto os outros basearam-se no modelo ecológico (Craike et al., 2009; Humbert et al., 2008), teoria do comportamento planeado (Bélanger et al., 2011), novos estudos sociais da infância (Brooks & Magnusson, 2007), modelo de participação desportiva de Oxford (Coleman et al., 2008), teoria feminista pós-estruturalista (Azzarito & Hill, 2013) ou na combinação de várias teorias (e.g., perspetivas psicológicas e socioecológicas) (Dagkas & Stathi, 2007).

Todos os estudos apresentaram um desenho transversal, tendo metade recorrido apenas à utilização de grupos focais para a recolha de dados (Brooks & Magnusson, 2007; Craike et al., 2009; Dagkas & Stathi, 2007; Humbert et al., 2008; Slater & Tiggemann, 2010; Whitehead & Biddle, 2008). Todos os outros combinaram vários métodos na recolha de dados, nomeadamente: questionários e entrevistas (Coleman et al., 2008; Knowles et al., 2011), questionários e grupos focais (Bélanger et al., 2011), entrevistas e grupos focais (Yungblut et al., 2012), entrevistas e observações diretas (Ries et al., 2008), entrevistas, observações diretas e diários visuais (Azzarito & Hill, 2013). Em termos de metodologia de análise dos dados, foram utilizadas diferentes

técnicas, nomeadamente: análise temática (Bélanger et al., 2011; Coleman et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008), análise fenomenológica interpretativa (Knowles et al., 2011; Yungblut et al., 2012), codificação e identificação de temas comuns (Craike et al., 2009; Dagkas & Stathi, 2007), codificação temática (Brooks & Magnusson, 2007), análise de conteúdo (Humbert et al., 2008), métodos de comparação constantes (“*constant comparative methods*”) (Ries et al., 2008), análise sistemática e verificável de temas e ideias (“*systematic and verifiable analysis of themes and ideas*”) (Slater & Tiggemann, 2010), análise do discurso visualmente orientada (“*visually oriented discourse analysis*”) (Azzarito & Hill, 2013).

3.1. BARREIRAS DA ATIVIDADE FÍSICA

No quadro 3 é possível observar os temas da síntese relativos às perspetivas dos adolescentes sobre os fatores que dificultam a participação (barreiras) em atividade física, assim como o contributo de cada estudo.

Quadro 3 – Temas da síntese sobre as barreiras da atividade física e o contributo de cada estudo

		Azzarito & Hill (2013)	Bélanger et al. (2011)	Brooks & Magnusson (2007)	Coleman et al. (2008)	Craike et al. (2009)	Dagkas & Stathi (2007)	Humbert et al. (2008)	Knowles et al. (2011)	Ries et al. (2008)	Slater & Tiggemann (2010)	Whitehead & Biddle (2008)	Yungblut et al. (2012)
Atitude face à AF	Significado		■										
	Preferências	■	■	■	■	■		■	■		■	■	■
	Benefícios				■	■		■				■	
Motivação					■	■			■		■	■	■
Divertimento		■	■	■		■		■	■		■	■	■
Perceção de competência			■	■	■			■	■		■	■	■
Perceção de imagem corporal e os sentimentos de exposição		■			■	■			■		■	■	■
Perceção de feminilidade e as normas sociais		■				■					■	■	■
Tempo e as atividades de lazer concorrentes da AF			■		■	■	■	■	■		■	■	
Influência dos amigos		■	■	■		■	■	■	■	■	■	■	■
Influência dos familiares			■		■	■	■		■		■	■	
Influência de adultos significativos	Professores EF	■				■	■		■			■	
	Treinadores		■					■			■		
	Outros							■		■			
O envolvimento e as oportunidades	Programas AF	■	■			■	■	■			■	■	■
	Acesso	■	■			■	■	■		■	■	■	■
	Instalações					■	■	■		■			
Períodos de transição na vida			■		■	■		■			■		■

Abreviaturas: EF, Educação Física; AF, atividade física

Atitude face à atividade física: significado, preferências e benefícios

Significado

No estudo de Bélanger et al. (2011) a atividade física era entendida pelos adolescentes quase exclusivamente em termos de desporto de competição, o que para alguns constituiu-se como uma limitação à participação, sobretudo, em atividades físicas informais e mais espontâneas.

Preferências

As raparigas fisicamente ativas mas que não participavam em qualquer atividade física formal/organizada/desporto (i.e., não atletas) disseram ter atividades físicas que mais e menos preferiam (Brooks & Magnusson, 2007). Apesar de no estudo de Coleman et al. (2008) as raparigas ativas terem evidenciado uma atitude positiva perante a atividade física, as raparigas inativas apontaram dois fatores que influenciaram desfavoravelmente a sua participação, nomeadamente: a perceção de que para se praticar atividade física tem de se estar em forma (“*fit*”) e a perceção relacionada com a sua aparência e a utilização de roupas desportivas. Este último fator também emergiu como um dos principais motivos apontados pelas raparigas para explicar a razão de não praticarem tanta atividade física como os rapazes (Slater & Tiggemann, 2010). Noutros estudos, as raparigas inativas revelaram gostar pouco e atribuíram pouca importância à atividade física (Coleman et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008), agravando-se estas tendências com a idade (Coleman et al., 2008). Já no estudo de Craike et al. (2009) verificou-se que com o aumento da idade as raparigas referiram que a diversidade das atividades físicas praticadas era menor, menos espontânea, e preferiram as atividades menos competitivas.

De fato, na grande maioria dos estudos (Azzarito & Hill, 2013; Bélanger et al., 2011; Brooks & Magnusson, 2007; Craike et al., 2009; Humbert et al., 2008; Knowles et al., 2011; Slater & Tiggemann, 2010; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012) as atividades físicas que envolviam competição e um clima motivacional para a performance (e.g., competir e ser melhor do que outro), não eram do agrado dos jovens, sendo apontados como um obstáculo à participação. Entre os motivos mencionados pelos adolescentes sobressaem as experiências negativas em Educação Física associadas à competição na prática dos jogos desportivos coletivos (Azzarito & Hill, 2013; Brooks & Magnusson, 2007; Craike et al., 2009; Yungblut et al., 2012). A competição e a não preferência por este tipo de jogos de equipa configuraram-se como obstáculos à participação uma vez que, segundo as perspetivas dos adolescentes, não gostavam da pressão associada à responsabilidade da equipa ter de ganhar e de falhar perante os colegas pois estes tinham reações pouco favoráveis (Azzarito & Hill, 2013; Brooks & Magnusson, 2007; Craike et al., 2009; Knowles et al., 2011; Slater & Tiggemann, 2010; Yungblut et al., 2012). Este tipo de pressão teve um impacto negativo no sentimento de bem-estar, tanto de raparigas ativas como inativas (e.g.,

Brooks & Magnusson, 2007), por aumentar as preocupações acerca do próprio (e.g., demonstrar incompetência, risco de ser gozado). Adicionalmente, os adolescentes associaram a competição a um clima pouco confortável, à ausência de diversão (Azzarito & Hill, 2013; Brooks & Magnusson, 2007; Craike et al., 2009; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012) e de oportunidades para progredir e descobrir novas capacidades (Azzarito & Hill, 2013; Brooks & Magnusson, 2007; Yungblut et al., 2012). Por exemplo, no contexto das aulas de Educação Física, as raparigas apontaram como desfavorável o comportamento demasiado agressivo e pouco inclusivo dos rapazes (Azzarito & Hill, 2013; Craike et al., 2009; Slater & Tiggemann, 2010; Yungblut et al., 2012).

Benefícios

As raparigas inativas não identificaram os benefícios da atividade física na saúde, referindo antes a questão do controlo do peso mas mais numa perspetiva da estética (Whitehead & Biddle, 2008). As raparigas cujos níveis de participação em atividade física diminuíram ao longo da idade apenas referiram os benefícios na saúde mental (Coleman et al., 2008). De um modo geral, os adolescentes fisicamente inativos abordaram com menor frequência e identificaram uma menor diversidade de benefícios do que os seus pares ativos. No estudo de Humbert et al. (2008) os adolescentes que frequentavam do 7º ao 9º ano de escolaridade não apontaram os benefícios de saúde associados à participação em atividade física como um dos fatores que conduziria os jovens em geral a participar num programa de atividade física, ao contrário do que referiram os adolescentes que se encontravam a frequentar o ensino secundário.

Motivação

A falta de motivação, entusiasmo e interesse foram razões apontadas pelas raparigas inativas para não praticarem atividade física (Coleman et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008) e por aquelas cujos níveis de participação decresceram ao longo da idade (Knowles et al., 2011). A falta de motivação, a perda de interesse e os sentimentos de aborrecimento na prática de atividade física foram ainda apontados como motivos para o abandono da prática desportiva (Slater & Tiggemann, 2010). Dois estudos verificaram que com a idade o *focus* da motivação passou de intrínseco (e.g., diversão, gosto; atividades físicas espontâneas) para extrínseco (e.g., perder de peso, ficar em forma; atividades físicas planeadas) (Craike et al., 2009; Knowles et al., 2011).

Divertimento

O divertimento foi um fator abordado na maioria dos estudos (Azzarito & Hill, 2013; Bélanger et al., 2011; Brooks & Magnusson, 2007; Craike et al., 2009; Humbert et al., 2008; Knowles et al., 2011; Slater & Tiggemann, 2010; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012), sendo de

destacar que em quatro deles foi considerado como um fator independente que influenciava o nível de atividade física dos adolescentes (Brooks & Magnusson, 2007; Humbert et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012). Whitehead e Biddle (2008) referiram que apesar deste ser um fator importante é necessário haver mais investigação para se compreender qual é o significado que os jovens atribuem a este conceito. De acordo com as perspetivas dos adolescentes, sobretudo raparigas, foi possível verificar que um divertimento desfavorável surgiu associado a: pouca diversificação das atividades físicas (Craike et al., 2009), atividades físicas pouco espontâneas (Craike et al., 2009) e que envolvem competição (Azzarito & Hill, 2013; Brooks & Magnusson, 2007; Craike et al., 2009; Yungblut et al., 2012), autoperceções desfavoráveis durante a participação nas atividades físicas (Knowles et al., 2011), experiências desfavoráveis e consequente desinteresse pela atividade física (Slater & Tiggemann, 2010; Yungblut et al., 2012), ausência de amigos para apoiar (Azzarito & Hill, 2013; Yungblut et al., 2012), pressão acrescida dos pais (Yungblut et al., 2012), nível de capacidade e fraca perceção de competência, falta de autonomia na escolha das atividades físicas ou de aspetos relacionados com estas (e.g., nível de dificuldade, grupos) e atividades não adequadas às capacidades dos alunos (Brooks & Magnusson, 2007; Yungblut et al., 2012). Se os estudos anteriores se focaram em adolescentes do género feminino, Humbert et al. (2008) constataram que as experiências percebidas como pouco divertidas surgiam associadas à competição, à fraca perceção de competência, à falta de autonomia e às atividades físicas demasiado estruturadas (e.g., regras), tanto em rapazes como em raparigas, com idades entre os 13 e os 18 anos.

Perceção de competência

Uma fraca perceção de competência emergiu como barreira à participação em atividade física nos discursos de adolescentes de ambos os géneros e dos vários escalões etários (Humbert et al., 2008), que apresentaram um decréscimo dos níveis de atividade física com o tempo (Bélanger et al., 2011), só raparigas (Knowles et al., 2011; Slater & Tiggemann, 2010; Yungblut et al., 2012), adolescentes inativas (Coleman et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008) e ativas mas não atletas (Brooks & Magnusson, 2007). Nos seus discursos foi possível constatar que estes adolescentes tendiam a avaliar os seus níveis de competência por comparação com o dos seus pares (Bélanger et al., 2011; Humbert et al., 2008; Knowles et al., 2011; Slater & Tiggemann, 2010), revelavam a preocupação por demonstrar incompetência perante os outros, de ficarem expostos a situações embaraçosas e de serem julgados desfavoravelmente pelos seus pares (Bélanger et al., 2011; Brooks & Magnusson, 2007; Coleman et al., 2008; Humbert et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012). De um modo geral, uma fraca perceção de competência surgiu associada ao sentimento de falta de controlo, à comparação com outros percebidos como mais competentes, ao receio de errar e, de alguma forma, poder perder o estatuto social perante os pares,

e a um ambiente pouco confortável, sendo estes motivos referidos para não participar ou desistir da prática de atividade física.

Percepção de imagem corporal e os sentimentos de exposição

Como obstáculo à participação em atividade física, apenas as raparigas adolescentes revelaram sentimentos de embaraço, nervosismo ou desconforto em frente de outros (Azzarito & Hill, 2013; Coleman et al., 2008; Craike et al., 2009; Knowles et al., 2011; Slater & Tiggemann, 2010; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012), especialmente se estes eram rapazes (Craike et al., 2009; Knowles et al., 2011; Slater & Tiggemann, 2010) ou não eram considerados como amigos próximos (Azzarito & Hill, 2013; Coleman et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012).

As raparigas revelaram também diversos sentimentos desfavoráveis relacionados com a própria aparência física, utilizando frequentemente os seus pares como termo de comparação. Adicionalmente, os sentimentos de não ficar bem na roupa desportiva (e.g., equipamentos de Educação Física pré-definidos, fato-de-banho), de suar, desmanchar o cabelo e a maquilhagem, sobretudo quando não tinham tempo nem instalações adequadas para tomar banho após a prática desportiva, assim como o receio de ficar com demasiados músculos como resultado da prática e ser-se percebida como “masculina”, foram fatores apontados pelas raparigas para não praticar e desistir, e que surgiram associados a experiências de atividade física desfavoráveis. De notar que as raparigas que relataram ter níveis mais elevados deste tipo de sentimentos desfavoráveis eram mais velhas (Knowles et al., 2011) e apresentavam níveis mais baixos de atividade física (Coleman et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012), encontrando-se menos preparadas para superar e desafiar este tipo de sentimentos do que as raparigas fisicamente mais ativas (Knowles et al., 2011). Por último, as adolescentes mais velhas que entenderam a atividade física quase exclusivamente como uma ferramenta para gerirem o seu peso e cuidarem da sua aparência tenderam a abandonar a prática de atividade física (Craike et al., 2009).

Percepção de feminilidade e as normas sociais

Para algumas raparigas adolescentes o conceito de feminilidade era incompatível com a prática de atividade física e desporto (Craike et al., 2009; Slater & Tiggemann, 2010; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012). Mais especificamente, entenderam que o fato de uma rapariga praticar atividade física era pouco divertido (“*not cool*”) ou feminino e que existia a possibilidade de serem olhadas e criticadas negativamente por outros (Azzarito & Hill, 2013; Craike et al., 2009; Slater & Tiggemann, 2010; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012). Por exemplo, no estudo de Slater e Tiggemann (2010), as raparigas revelaram que ser fisicamente ativa aumentava a probabilidade de ser-se gozada e estereotipada como “maria-rapaz”, tanto pelos rapazes como pelas outras raparigas. Complementarmente, no estudo de Whitehead e Biddle (2008) emergiu a ideia de

que as raparigas para serem consideradas como “femininas” deviam-se preocupar com a aparência e as roupas e não com a atividade física. As noções rígidas de feminilidade que algumas raparigas apresentavam, e que se constituíram como um obstáculo à participação em atividade física, eram frequentemente associadas às perceções das normas sociais. Nos discursos de algumas das raparigas adolescentes verificou-se a opinião de que, por exemplo, a atividade física e alguns desportos em específico, como o futebol, eram só para os rapazes (Azzarito & Hill, 2013; Slater & Tiggemann, 2010). Ainda, referindo-se ao contexto escolar e mais especificamente aos momentos de intervalo, algumas raparigas adolescentes revelaram que após a escolaridade primária existia uma cultura própria escolar onde praticar desporto era entendido como algo desajustado e imaturo (Azzarito & Hill, 2013; Slater & Tiggemann, 2010). Em suma, existem vários estereótipos que os adolescentes, e particularmente as raparigas, tiveram de enfrentar para poder praticar atividade física, e aquelas que não o fizeram tenderam a ser fisicamente menos ativas (Azzarito & Hill, 2013; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012).

Tempo e atividades de lazer concorrentes da atividade física

Os adolescentes com baixos níveis de atividade física (Dagkas & Stathi, 2007; Humbert et al., 2008), aqueles que apresentaram um declínio na participação com o avanço da idade (Bélanger et al., 2011), as raparigas inativas (Coleman et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008) e outras adolescentes (Craike et al., 2009; Slater & Tiggemann, 2010), com a idade disseram atribuir uma maior importância e preferir as atividades de lazer não relacionadas com a atividade física. Assim, a falta de tempo e a preferência por outras atividades foram dois motivos recorrentemente evocados por estes adolescentes. Entre as atividades de lazer concorrentes da atividade física destacaram-se as seguintes: estudar ou fazer os trabalhos de casa (Bélanger et al., 2011; Humbert et al., 2008; Knowles et al., 2011; Slater & Tiggemann, 2010), trabalho em *part-time* (Bélanger et al., 2011; Craike et al., 2009; Dagkas & Stathi, 2007; Humbert et al., 2008; Slater & Tiggemann, 2010), conviver com os amigos (Coleman et al., 2008; Craike et al., 2009; Dagkas & Stathi, 2007; Slater & Tiggemann, 2010; Whitehead & Biddle, 2008), ir ao centro comercial ou ao cinema (Craike et al., 2009; Knowles et al., 2011; Slater & Tiggemann, 2010; Whitehead & Biddle, 2008), atividades de ecrã (Craike et al., 2009; Knowles et al., 2011), relaxar (Craike et al., 2009), sair à noite (Whitehead & Biddle, 2008) e outras atividades de cariz social não especificadas (Bélanger et al., 2011; Coleman et al., 2008; Craike et al., 2009; Humbert et al., 2008; Slater & Tiggemann, 2010; Whitehead & Biddle, 2008). Note-se que a escolha das atividades de lazer, para além de pessoal, era influenciada pelos contextos exteriores ao indivíduo, como o social e o ambiental. No social, particular destaque foi atribuído aos amigos, embora também sejam referidos os familiares e os adultos significativos, como o professor de Educação Física ou o treinador.

Influência dos amigos

Todos os estudos abordaram a influência que os amigos assumem nos comportamentos adotados pelos adolescentes relativamente à atividade física e a outras atividades de lazer. A influenciar desfavoravelmente a participação em atividade física, os adolescentes mencionaram os seguintes fatores: preferência e participação dos amigos em diversas atividades de lazer que não atividade física (Brooks & Magnusson, 2007; Coleman et al., 2008; Craike et al., 2009; Dagkas & Stathi, 2007; Humbert et al., 2008; Knowles et al., 2011; Slater & Tiggemann, 2010; Yungblut et al., 2012); níveis reduzidos de atividade física dos amigos (Coleman et al., 2008; Craike et al., 2009; Knowles et al., 2011; Yungblut et al., 2012); não participar nas atividades físicas juntamente com os amigos (Azzarito & Hill, 2013; Humbert et al., 2008; Knowles et al., 2011; Slater & Tiggemann, 2010; Whitehead & Biddle, 2008), o que levou os adolescentes a perceber o ambiente como menos seguro, confortável e divertido; experiências negativas com os amigos na realização das atividades físicas (Ries et al., 2008; Slater & Tiggemann, 2010); falta de apoio para a participação em atividade física (Azzarito & Hill, 2013; Craike et al., 2009; Dagkas & Stathi, 2007; Knowles et al., 2011), sendo este percebido como menor à medida que a idade aumentava e em novos contextos (e.g., mudança de escola); e demasiada pressão dos amigos para ser-se fisicamente ativo ou para a performance (Bélanger et al., 2011).

Influência dos familiares

Em adição aos amigos, o papel da família também foi referido como uma influência social muito significativa. As adolescentes fisicamente inativas que abandonaram ou reduziram a participação em atividade física com a idade, apontaram os seguintes fatores como desfavoráveis: familiares fisicamente inativos (Coleman et al., 2008; Slater & Tiggemann, 2010; Whitehead & Biddle, 2008); falta de apoio para a participação em atividade física (Knowles et al., 2011; Whitehead & Biddle, 2008); falta de encorajamento (Whitehead & Biddle, 2008); falta de apoio financeiro (Dagkas & Stathi, 2007; Slater & Tiggemann, 2010); falta de apoio ao nível do transporte (Slater & Tiggemann, 2010); demasiada pressão para ser-se fisicamente ativo ou para a performance (Coleman et al., 2008); pressão para reduzir ou desistir da prática de atividade física para aumentar o rendimento escolar, sobretudo entre os adolescentes que frequentavam o ensino secundário (Craike et al., 2009; Slater & Tiggemann, 2010). Adicionalmente, para os adolescentes com um baixo estatuto socioeconómico e baixos níveis de atividade física os fatores mais importantes foram a falta de encorajamento e de apoio financeiro (Dagkas & Stathi, 2007). Por fim, os adolescentes cujos níveis de atividade física decresceram com a idade Bélanger et al. (2011) realçaram a falta de apoio dos familiares ao nível da não observação da prática, a falta de transporte e, por outro lado, a pressão exercida para serem fisicamente ativos ou atingirem desempenhos elevados ao nível da performance.

Influência dos adultos significativos: professores de Educação Física, treinadores e outros

O tema relacionado com a influência dos adultos significativos na prática de atividade física dos adolescentes surgiu na maioria dos estudos analisados (Azzarito & Hill, 2013; Bélanger et al., 2011; Craike et al., 2009; Dagkas & Stathi, 2007; Humbert et al., 2008; Knowles et al., 2011; Ries et al., 2008; Slater & Tiggemann, 2010; Whitehead & Biddle, 2008). Mais especificamente, os adolescentes, rapazes e raparigas, sobretudo aqueles que revelaram que a sua participação em atividade física diminuiu com a idade (Bélanger et al., 2011), os que se encontravam nos 9º e 10º anos de escolaridade (Humbert et al., 2008) e os que apresentavam um baixo estatuto socioeconómico (Dagkas & Stathi, 2007), indicaram como desfavoráveis os seguintes fatores: demasiada pressão exercida para ser fisicamente ativo; adultos que promoviam sessões focadas na performance, competição e ganhar, não divertidas (Bélanger et al., 2011) e não inclusivas (Bélanger et al., 2011; Humbert et al., 2008); falta de apoio e encorajamento (Dagkas & Stathi, 2007); currículo pouco diversificado; características do treinador, tais como ser considerado um mau treinador e injusto (Humbert et al., 2008). Já as raparigas, de minorias étnicas (Azzarito & Hill, 2013; Ries et al., 2008), aquelas que diminuíram os níveis de participação em atividade física com a idade (Knowles et al., 2011) e outras adolescentes (Craike et al., 2009; Slater & Tiggemann, 2010; Whitehead & Biddle, 2008) falaram sobre os fatores relacionados com: os adultos que promoviam sessões focadas na performance, competição e não inclusivas (Azzarito & Hill, 2013), não divertidas (Whitehead & Biddle, 2008), demasiado intensas (Slater & Tiggemann, 2010; Whitehead & Biddle, 2008); falta de apoio e encorajamento (Azzarito & Hill, 2013; Knowles et al., 2011); não estabelecimento de uma relação entendida como próxima (Ries et al., 2008); currículo centrado em desportos percebidos como “masculinos” (Craike et al., 2009) e a ausência de escolha das atividades a realizar (Azzarito & Hill, 2013; Knowles et al., 2011); e, por último, as características do professor, tais como ser injusto (Slater & Tiggemann, 2010).

O envolvimento e as oportunidades: programas de atividade física, acesso e instalações

Programas de atividade física

Os adolescentes apontaram a falta de oferta de programas de atividade física na escola (Craike et al., 2009), na comunidade (Azzarito & Hill, 2013; Bélanger et al., 2011; Ries et al., 2008) ou em ambos os contextos (Dagkas & Stathi, 2007; Humbert et al., 2008; Slater & Tiggemann, 2010) como um obstáculo à participação. Mais especificamente, os adolescentes indicaram que a oferta de atividade física era reduzida e pouco diversificada (Azzarito & Hill, 2013; Bélanger et al., 2011; Craike et al., 2009; Dagkas & Stathi, 2007; Slater & Tiggemann, 2010), centrada na competição e

de caráter exclusivo (Bélanger et al., 2011; Humbert et al., 2008), favorável aos rapazes (Slater & Tiggemann, 2010) e direcionada para indivíduos com uma idade inferior a 14 anos (Bélanger et al., 2011; Ries et al., 2008). As raparigas adolescentes referiram a falta de oferta de programas de atividade física que fossem de encontro às suas preferências, isto é, atividades informais, divertidas, não competitivas (Yungblut et al., 2012), onde se sintam seguras, confortáveis e na companhia de amigos (Azzarito & Hill, 2013). Humbert et al. (2008) verificaram também que os adolescentes que frequentavam o ensino secundário, tanto do género masculino como feminino, disseram preferir as atividades informais, não competitivas e que pudessem ser realizadas ao longo da vida. No estudo de Dagkas e Stathi (2007), verifica-se ainda que os adolescentes com um baixo estatuto socioeconómico mencionaram que na comunidade onde viviam faltavam centros desportivos que proporcionassem oportunidades de prática de atividade física.

Acesso

A dificuldade de acesso aos programas de atividade física foi outro dos motivos apontados por alguns adolescentes para não praticarem, prendendo-se essa dificuldade com: o custo monetário (Bélanger et al., 2011; Dagkas & Stathi, 2007; Humbert et al., 2008; Ries et al., 2008; Slater & Tiggemann, 2010); o tempo, designadamente, o horário das atividades físicas (Bélanger et al., 2011; Ries et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008) sendo este concorrente com o das outras atividades sociais (Bélanger et al., 2011), as horas em que tinham lugar as aulas de Educação Física e a ausência de tempo para tomar banho depois das aulas (Craike et al., 2009; Yungblut et al., 2012); a não proximidade e a falta de transporte (Craike et al., 2009; Dagkas & Stathi, 2007; Humbert et al., 2008; Ries et al., 2008; Slater & Tiggemann, 2010); a falta de segurança (Azzarito & Hill, 2013; Humbert et al., 2008; Ries et al., 2008); e os espaços serem dominados pelos rapazes.

Instalações

No que concerne às instalações para a prática de atividade física, a inexistência (Craike et al., 2009; Dagkas & Stathi, 2007; Humbert et al., 2008; Ries et al., 2008), a degradação e um *design* inadequado para adolescentes (Humbert et al., 2008; Ries et al., 2008) constituíram-se como barreiras à participação em atividade física, sendo apontadas por adolescentes com diversas características, por exemplo, rapazes e raparigas (Humbert et al., 2008), de minorias étnicas (Ries et al., 2008), com um baixo estatuto socioeconómico (Dagkas & Stathi, 2007) e só raparigas (Craike et al., 2009).

Períodos de transição na vida

Em metade dos estudos analisados existem períodos considerados de transição que parecem influenciar a participação em atividade física dos indivíduos. A transição entre a escolaridade

básica e o ensino secundário é um desses períodos, com os adolescentes com baixos níveis de atividade física a apontarem diversos fatores, nomeadamente: o aumento da carga de trabalho (Coleman et al., 2008), a falta de motivação e energia (Coleman et al., 2008; Craike et al., 2009), menos oportunidades para ser-se fisicamente ativo (Humbert et al., 2008), as atividades físicas disponíveis são competitivas (Craike et al., 2009; Slater & Tiggemann, 2010), a perceção sobre o tempo disponível para praticar atividade física organizadas (Humbert et al., 2008), o papel dos amigos (Humbert et al., 2008; Yungblut et al., 2012), atribuição de maior importância a outras atividades de cariz social (Craike et al., 2009; Humbert et al., 2008; Yungblut et al., 2012) e o aumento das preocupações com a autoimagem e ser aceite no seio de um grupo (Slater & Tiggemann, 2010). O estudo de Coleman et al. (2008) aponta ainda a transição associada ao final da escolaridade secundária e o mercado de trabalho como outro período crítico que influencia os níveis de participação dos indivíduos. Por outro lado, Bélanger et al. (2011) colocam em evidência que para alguns adolescentes o período de transição compreendido entre o final da escolaridade primária e o ensino secundário corresponde, de fato, a um declínio dos níveis de participação em atividade física.

3.2. FATORES FACILITADORES DA ATIVIDADE FÍSICA

No quadro 4 constam os temas da síntese sobre os fatores que facilitam a participação da atividade física e o contributo de cada estudo.

Quadro 4 – Temas da síntese sobre os fatores facilitadores da atividade física e o contributo de cada estudo

		Azzarito & Hill (2013)	Bélanger et al. (2011)	Brooks & Magnusson (2007)	Coleman et al. (2008)	Craike et al. (2009)	Dagkas & Stathi (2007)	Humbert et al. (2008)	Knowles et al. (2011)	Ries et al. (2008)	Slater & Tiggemann (2010)	Whitehead & Biddle (2008)	Yungblut et al. (2012)
Atitude face à AF	Significado	■	■	■	■	■		■	■			■	■
	Preferências	■	■	■	■	■		■	■			■	■
	Benefícios	■	■	■	■	■		■	■			■	■
Motivação		■	■	■	■	■		■	■			■	■
Divertimento		■	■	■	■	■		■	■			■	■
Perceção de competência			■	■	■			■	■			■	■
Perceção de imagem corporal e os sentimentos de exposição			■	■	■			■	■			■	■
Perceção de feminilidade e as normas sociais		■	■									■	
Tempo e as atividades de lazer concorrentes da AF			■			■		■	■				■
Influência dos amigos		■	■	■	■		■	■	■	■		■	■
Influência dos familiares		■	■	■	■	■	■	■	■			■	
Influência de adultos significativos	Professores EF	■				■	■	■					
	Treinadores		■					■					
	Outros							■					
	Programas AF	■		■		■	■	■	■	■			
O envolvimento e as oportunidades	Acesso					■	■	■		■			
	Instalações	■						■		■			

Abreviaturas: EF, Educação Física; AF, atividade física

Atitude face à atividade física: significado, preferências e benefícios

Significado

As raparigas de minorias étnicas atribuíram diversos significados à atividade física (Azzarito & Hill, 2013). Estas raparigas tendiam a ser fisicamente ativas em espaços onde se sentiam confortáveis, tanto social como individualmente, onde podiam expressar-se, criar e realizar diversas atividades físicas (e.g., yoga, jogar *wii*, futebol). Os diferentes significados atribuídos à atividade física também sobressaíram nas perspetivas das raparigas fisicamente ativas mas que não eram atletas dado que também valorizavam a atividade física como um espaço social e individual, privilegiando as atividades não competitivas, desafiantes e divertidas (Brooks & Magnusson, 2007).

Preferências

Os adolescentes que mantiveram elevados níveis de atividade física ao longo da idade (Bélanger et al., 2011) e as raparigas fisicamente ativas (Brooks & Magnusson, 2007; Coleman et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012) apresentaram uma atitude favorável face à atividade física. Desta forma, uma atitude positiva surgiu associada a níveis elevados de participação. No caso dos adolescentes que mantiveram os níveis de atividade física com a idade (Bélanger et al., 2011) e das raparigas ativas não atletas (Brooks & Magnusson, 2007), a atitude positiva perante a atividade física foi expressa, sobretudo, em termos dos diversos benefícios na saúde, mas também na aparência física e nas interações sociais. As experiências positivas e o divertimento também surgiram associados a uma atitude favorável perante a atividade física (Bélanger et al., 2011; Brooks & Magnusson, 2007; Whitehead & Biddle, 2008). No estudo de Whitehead e Biddle (2008) constata-se também que as adolescentes ativas eram as que atribuíam maior importância à atividade física. Acresce que mesmo com a idade, a atividade física permaneceu uma prioridade nas suas vidas, fato que parece estar relacionado com as experiências favoráveis que estas adolescentes disseram ter beneficiado nas idades mais baixas.

Em vários estudos, os adolescentes fisicamente ativos, com diferentes características, revelaram as seguintes preferências de atividade física no que concerne ao contexto: seguro, confortável e motivador (Azzarito & Hill, 2013; Knowles et al., 2011; Yungblut et al., 2012); privado/individual (Azzarito & Hill, 2013; Brooks & Magnusson, 2007); e social (Azzarito & Hill, 2013; Bélanger et al., 2011; Brooks & Magnusson, 2007; Coleman et al., 2008; Craike et al., 2009; Humbert et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012). Quanto às características da atividade física destacaram as atividades: diversificadas (Azzarito & Hill, 2013; Humbert et al., 2008); com impacto na saúde e bem-estar (Azzarito & Hill, 2013; Bélanger et al., 2011; Brooks & Magnusson, 2007; Ries et al., 2008); com impacto na aptidão física e imagem corporal (Brooks &

Magnusson, 2007, Ries et al., 2008); associadas a sentimentos de diversão e positivos durante a prática (Azzarito & Hill, 2013; Brooks & Magnusson, 2007; Humbert et al., 2008; Knowles et al., 2011; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012); não competitivas, onde a ênfase era colocada na participação, progressão e descoberta de novas capacidades, isto é, preferência pela realização de atividades desafiantes e num clima motivacional orientado para a mestria (Azzarito & Hill, 2013; Brooks & Magnusson, 2007; Craike et al., 2009; Humbert et al., 2008; Yungblut et al., 2012); e não organizadas (Brooks & Magnusson, 2007; Craike et al., 2009; Humbert et al., 2008; Yungblut et al., 2012), sobretudo no caso dos adolescentes mais velhos. A autonomia, a oportunidade de escolha e de controlo de algumas decisões (e.g., as atividades a realizar, o nível de dificuldade, o nível de competição, os espaços em que decorrem as atividades) foram fatores indicados pelos adolescentes como importantes para a participação em atividade física (Azzarito & Hill, 2013; Brooks & Magnusson, 2007; Humbert et al., 2008; Knowles et al., 2011; Yungblut et al., 2012), inclusive no contexto da Educação Física (Azzarito & Hill, 2013; Knowles et al., 2011; Yungblut et al., 2012), uma vez que permitiam tornar as atividades mais significantes onde os adolescentes se inventavam e expressavam a sua identidade (Azzarito & Hill, 2013). Por último, destaca-se que no estudo de Whitehead e Biddle (2008) as adolescentes ativas e intrinsecamente motivadas tendiam a participar em atividade física atribuindo pouca importância ao contexto envolvente, enquanto para as adolescentes inativas certas condições tinham de ser asseguradas, a saber, a presença de amigos, atividades informais e de baixa intensidade.

Benefícios

Adolescentes fisicamente ativos, com diferentes características, mencionaram diversos benefícios associados à prática de atividade física, nomeadamente: na saúde mental (e.g., sensação de relaxamento; lidar com o stress; aumento da confiança) (Bélanger et al., 2011; Brooks & Magnusson, 2007; Coleman et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008); na saúde em geral (Craike et al., 2009; Humbert et al., 2008), atual e futura (Humbert et al., 2008); na prevenção de comportamentos de risco (Humbert et al., 2008); na aptidão física (Knowles et al., 2011; Yungblut et al., 2012); nos sentimentos de satisfação obtidos durante a prática (Bélanger et al., 2011; Knowles et al., 2011; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012); e nas interações sociais (Bélanger et al., 2011; Brooks & Magnusson, 2007; Whitehead & Biddle, 2008). Em alguns estudos as raparigas adolescentes focaram-se nos aspetos relacionados com a imagem corporal (Coleman et al., 2008; Craike et al., 2009; Humbert et al., 2008). De referir ainda que as raparigas adolescentes, ativas e inativas, do estudo de Whitehead e Biddle (2008) não referiram quaisquer benefícios de saúde associados à participação em atividade física.

Motivação

Fatores reveladores de uma motivação intrínseca (e.g., participar só por diversão, prazer) e de uma orientação de objetivos para a mestria (e.g., aceitar atividades desafiantes e melhorar as capacidades) emergiram nos discursos das adolescentes fisicamente ativas (Coleman et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012), ativas mas não atletas (Brooks & Magnusson, 2007) e ativas de minorias étnicas (Azzarito & Hill, 2013). Estes mesmo fatores surgiram a caracterizar as raparigas mas apenas nas idades mais baixas, ou seja, antes de haver uma mudança na motivação, de intrínseca (e.g., divertimento) para extrínseca (e.g., gestão do peso), e um consequente declínio da participação em atividade física (Craike et al., 2009; Knowles et al., 2011). Por sua vez, os rapazes e as raparigas que conseguiram manter os elevados níveis de participação ao longo da idade, evocaram razões intrínsecas para continuarem a praticar atividade física (Bélanger et al., 2011).

Divertimento

O divertimento é um fator que surgiu associado aos níveis de participação em atividade física dos adolescentes em grande parte dos estudos (Azzarito & Hill, 2013; Bélanger et al., 2011; Brooks & Magnusson, 2007; Coleman et al., 2008; Craike et al., 2009; Humbert et al., 2008; Knowles et al., 2011; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012). Em quatro destes estudos (Brooks & Magnusson, 2007; Humbert et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012) o divertimento sobressaiu inclusivamente como um fator independente, sendo mesmo considerado a principal razão para explicar a participação em atividade física de raparigas adolescentes (Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012). No discurso das raparigas ativas (Coleman et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012), ativas mas não atletas (Brooks & Magnusson, 2007) e ativas de minorias étnicas (Azzarito & Hill, 2013), o divertimento estava relacionado com a preferência por determinadas atividades físicas (Azzarito & Hill, 2013); atividades físicas desafiantes, não focadas na performance (Brooks & Magnusson, 2007; Yungblut et al., 2012), não competitivas (Azzarito & Hill, 2013; Brooks & Magnusson, 2007; Yungblut et al., 2012); autonomia na escolha das atividades físicas ou de aspetos relacionados com estas (e.g., nível de dificuldade, grupos); realização das atividades físicas na presença de amigos (Azzarito & Hill, 2013; Brooks & Magnusson, 2007; Yungblut et al., 2012), de familiares ou sem qualquer companhia (Azzarito & Hill, 2013); elevada perceção de competência (Brooks & Magnusson, 2007; Yungblut et al., 2012); e a uma motivação intrínseca (Coleman et al., 2008). No caso dos rapazes e raparigas adolescentes com diferentes idades (Humbert et al., 2008), o divertimento assumiu um impacto favorável na participação em atividade física e estava relacionado, para além da presença de amigos, com um equilíbrio entre a perceção de competência e dificuldade da atividade física a realizar que, na opinião dos jovens, devia ser desafiante. Já nos estudos que analisaram a participação em atividade física com a idade, o divertimento surgiu nas idades mais

novas (Bélanger et al., 2011; Craike et al., 2009; Knowles et al., 2011) e apenas ressurgiu nos discursos dos adolescentes, rapazes e raparigas, que mantiveram elevados níveis de participação em atividade física ao longo da idade (Bélanger et al., 2011). Neste último estudo o divertimento foi associado à presença de amigos. Já nos estudos onde se verificou um declínio da participação com a idade, segundo os adolescentes mais novos, o divertimento estava relacionado com a presença de amigos e com autopercepções favoráveis durante a participação nas atividades físicas (Knowles et al., 2011) e a uma motivação intrínseca (Craike et al., 2009).

Percepção de competência

Em mais de metade dos estudos analisados os adolescentes ativos, que mantiveram elevados níveis de atividade física com a idade (Bélanger et al., 2011), rapazes e raparigas (Knowles et al., 2011), raparigas ativas mas não atletas (Brooks & Magnusson, 2007) e outras raparigas (Coleman et al., 2008; Knowles et al., 2011; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012), apresentaram elevados níveis de percepção de competência. Em alguns destes estudos, os adolescentes discutiram a questão da percepção de competência fazendo referência à validação social, isto é, à comparação com o nível de habilidade dos pares e ao *feedback* emitido por outros (Bélanger et al., 2011; Humbert et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012). Por exemplo, no discurso dos adolescentes que mantiveram os níveis de atividade física com a idade (Bélanger et al., 2011) esta validação social era um fator a que atribuíam pouca importância, evocando antes a necessidade de se participar na atividade física por motivos intrínsecos, ignorando as avaliações externas ou a comparação com outros. No estudo de Yungblut et al. (2012) as raparigas que apresentavam níveis mais elevados de percepção de competência mostraram menores preocupações com a avaliação e a pressão exercida por outros, focando-se também em aspetos intrínsecos da participação, como a descoberta e o domínio de novas habilidades motoras. No estudo de Humbert et al. (2008) os adolescentes com uma maior percepção de competência revelaram gostar e a divertir-se mais em contextos formais de atividade física do que os seus pares com baixos níveis de percepção de competência. Assim, a percepção de competência assumiu-se como fator que influenciou fortemente a participação em atividade física, tal como reconheceram e nomearam inclusivamente os próprios adolescentes (Bélanger et al., 2011; Brooks & Magnusson, 2007; Coleman et al., 2008; Yungblut et al., 2012).

Percepção de imagem corporal e os sentimentos de exposição

Os adolescentes que mantiveram os níveis elevados de atividade física com a idade (Bélanger et al., 2011), raparigas ativas (Coleman et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012), ativas não atletas (Brooks & Magnusson, 2007) e ativas nas idades mais baixas (Knowles et al., 2011), revelaram ter tido poucos sentimentos de embaraço, nervosismo ou desconforto com a sua aparência por praticarem atividade física diante de outros. Pelo contrário, estes adolescentes

declararam ter diversos sentimentos favoráveis associados com a participação em atividade física, como por exemplo, confiança (Coleman et al., 2008), realização (Yungblut et al., 2012), conforto (Knowles et al., 2011), bem-estar físico (Knowles et al., 2011; Yungblut et al., 2012), na saúde em geral (Brooks & Magnusson, 2007) e social (Brooks & Magnusson, 2007; Knowles et al., 2011).

A aparência física foi considerada pelos adolescentes, rapazes que mantiveram elevados níveis de participação (Bélanger et al., 2011) e raparigas que frequentavam o ensino secundário (Humbert et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008), como um importante fator que influenciava a participação em atividade física. Enquanto que para os rapazes emergiu a questão de uma aparência musculada (Bélanger et al., 2011), as raparigas centraram-se mais na questão do peso (Humbert et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008). No estudo de Whitehead e Biddle (2008), apesar da questão do peso ter sido considerada como importante para a generalidade das raparigas, aquelas que indicaram ser fisicamente ativas revelaram ter poucas preocupações com a sua aparência no decorrer da prática, não deixando de participar, ao contrário das inativas. Já as raparigas que frequentavam o ensino secundário, na investigação de Humbert et al. (2008), para além do impacto da atividade física na aparência física, identificaram outros benefícios, tais como ao nível da saúde a curto e a longo prazo, também considerados como motivos para participarem nas atividades físicas. Estes dados sugerem que apesar da questão da aparência física ser importante para os adolescentes aqueles que participavam regularmente não se focaram exclusivamente neste fator, ao contrário do que sucedeu com as adolescentes mais velhas que abandonaram a prática de atividade física (Craike et al., 2009).

Perceção de feminilidade e as normas sociais

Em alguns estudos verificou-se que as raparigas ativas caracterizavam-se por desafiar o preconceito de que ser “feminina” é incompatível com a participação em atividade física (Azzarito & Hill, 2013; Bélanger et al., 2011; Whitehead & Biddle, 2008). No estudo de Azzarito e Hill (2013), duas das raparigas de minorias étnicas quebraram as barreiras de género, etnia e cultura ao envolverem-se na realização de atividade física num espaço dominado por homens, como o militar (“*cadet spaces*”). Nos seus discursos foi possível perceber que se sentiam confortáveis ao realizarem atividade física neste contexto. Ainda, a partir das suas palavras, foi possível constatar que para se construir um espaço inclusivo devem ser enfatizados valores com que todos os participantes se identifiquem, como o sentimento de pertença, familiaridade, amizade e apoio. Já no estudo de Whitehead e Biddle (2008) as raparigas ativas que também ultrapassaram os estereótipos da participação em atividade física relacionados com o género, sugeriram que os *media* podem ter um papel fundamental na eliminação destas normas sociais, o que pode fazer com que mais raparigas pratiquem atividade física. Mais especificamente, as adolescentes ativas referiram a importância da identificação de mulheres fisicamente ativas e atraentes, celebridades, que servissem de referência. De fato, alguns dos adolescentes que mantiveram os níveis de atividade física elevados com a idade

(Bélanger et al., 2011) apontaram os *media* como uma fonte que influenciou a sua participação em atividade física, acreditando que poderá suceder o mesmo com a restante população.

Tempo e atividades de lazer concorrentes da atividade física

Para os adolescentes que mantiveram os níveis de atividade física elevados com a idade, o tempo e a realização de outras atividades durante os tempos de lazer (e.g., conviver com amigos, estudar) não se configuraram como barreiras à participação em atividade física, tendo estes realçado as suas capacidades de gestão das agendas (Bélanger et al., 2011). Já as adolescentes ativas com o aumento da idade disseram ter enfrentado diversas pressões para conjugarem todas as atividades de lazer (Whitehead & Biddle, 2008). Contudo, indicaram que a atividade física sempre foi uma prioridade. Neste caso, a importância atribuída à atividade física e as experiências positivas nas idades mais baixas parecem ter estado relacionadas com a participação em atividade física no final da adolescência. Ainda, em dois estudos, vários adolescentes sugeriram que para ser possível conjugar todas as atividades de lazer, deviam ser proporcionadas oportunidades de atividade física durante o período escolar (Craike et al., 2009; Humbert et al., 2008). Por exemplo, no estudo de Knowles et al. (2011) verifica-se que os jovens fisicamente ativos, nas idades mais baixas, caracterizavam-se por aproveitar as oportunidades de prática durante o período escolar (e.g., intervalos, atividades extracurriculares).

Influência dos amigos

A influência dos amigos na participação em atividade física por parte dos adolescentes assumiu-se como um fator crucial na maioria dos estudos. Mais especificamente, os adolescentes apontaram os seguintes fatores relacionados com a influência favorável dos amigos na adesão ou continuação da prática de atividade física: a presença e prática de atividade física conjuntamente com os amigos (Azzarito & Hill, 2013; Bélanger et al., 2011; Brooks & Magnusson, 2007; Coleman et al., 2008; Craike et al., 2009; Dagkas & Stathi, 2007; Humbert et al., 2008; Knowles et al., 2011; Ries et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012), uma vez que a experiência tende a ser percebida como mais divertida (Azzarito & Hill, 2013; Bélanger et al., 2011; Brooks & Magnusson, 2007; Dagkas & Stathi, 2007; Humbert et al., 2008; Ries et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012), segura (Azzarito & Hill, 2013; Whitehead & Biddle, 2008) e confortável (Azzarito & Hill, 2013; Brooks & Magnusson, 2007; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012); o apoio dos amigos (Azzarito & Hill, 2013; Bélanger et al., 2011; Craike et al., 2009; Humbert et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012), como o incentivo, encorajamento, feedback ou acompanhamento na iniciação de uma nova atividade; participar em atividades físicas que os pares valorizam (Brooks & Magnusson, 2007; Coleman et al., 2008); a oportunidade para criar ou fortalecer as relações sociais (Azzarito & Hill, 2013; Brooks & Magnusson, 2007; Coleman et al., 2008; Craike et al., 2009; Humbert et al., 2008; Ries

et al., 2008; Yungblut et al., 2012), isto é, conhecer novos amigos, fortalecer relações de amizade, e conviver com amigos no contexto da atividade física, mas também fora desse contexto.

Influência dos familiares

A família assumiu uma forte influência positiva nos padrões de atividade física dos adolescentes. Raparigas ativas (Coleman et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008), ativas mas não atletas (Brooks & Magnusson, 2007), ativas de minorias étnicas (Azzarito & Hill, 2013), e rapazes e raparigas com um elevado estatuto socioeconómico (Dagkas & Stathi, 2007) afirmaram ter usufruído dos seguintes tipos de apoio: encorajamento e transporte (Coleman et al., 2008; Dagkas & Stathi, 2007; Whitehead & Biddle, 2008), observação da prática de atividade física (Dagkas & Stathi, 2007; Whitehead & Biddle, 2008), financeiro (Coleman et al., 2008; Dagkas & Stathi, 2007), e inscrição em centros de lazer/desportivos para iniciar a prática de atividade física nas idades mais baixas (Whitehead & Biddle, 2008). Adicionalmente, vários adolescentes referiram praticar atividade física na companhia dos seus familiares (Azzarito & Hill, 2013; Brooks & Magnusson, 2007; Coleman et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008), sentindo-se seguros e confortáveis (Azzarito & Hill, 2013) e aproveitando a oportunidade para socializar com os mesmos (Brooks & Magnusson, 2007). Alguns jovens realçaram ainda que os seus pais ou irmãos serviram de modelo, por praticarem atividade física, influenciando-os a participar (Coleman et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008).

Os adolescentes que mantiveram níveis de atividade física elevados com a idade (Bélanger et al., 2011) referiram também ter tido um apoio constante dos seus familiares, a nível moral (encorajamento, observação, atitude face à atividade física), material (transporte, financeiro) e de exemplo (pais e irmãos ativos). Por outro lado, as adolescentes inativas disseram ter tido o apoio dos seus familiares apenas nas idades mais novas, nomeadamente, através da participação conjunta (Knowles et al., 2011), encorajamento, inscrição em atividade física e a referência de irmãos fisicamente ativos (Craike et al., 2009). Com o aumento da idade, os adolescentes indicaram que o apoio familiar para a prática de atividade física decresceu, tal como os seus níveis participação.

Influência dos adultos significativos: Professores de Educação Física, treinadores e outros

Em mais de metade dos estudos (Azzarito & Hill, 2013; Bélanger et al., 2011; Craike et al., 2009; Dagkas & Stathi, 2007; Humbert et al., 2008; Knowles et al., 2011; Ries et al., 2008), os adolescentes mencionaram o papel positivo que os professores de Educação Física, treinadores e outros adultos assumiram nos seus níveis de participação em atividade física. Para algumas raparigas adolescentes, os professores de Educação Física influenciaram favoravelmente a sua participação em atividade física, nomeadamente através: apoio e encorajamento (Azzarito & Hill,

2013; Craike et al., 2009; Knowles et al., 2011); explicar e ajudar a progredir nas atividades (Azzarito & Hill, 2013); tornar a atividade física uma experiência agradável e criar programas escolares de atividades físicas informais e não competitivos a decorrer nos intervalos (Craike et al., 2009). Já para os rapazes e raparigas com um elevado estatuto socioeconómico, os professores de Educação Física parecem ter influenciado os seus níveis de participação em atividade física uma vez que forneceram apoio e encorajamento para participarem nas atividades físicas escolares e na comunidade (e.g., clubes desportivos), e explicaram os benefícios de um estilo de vida ativo e saudável (Dagkas & Stathi, 2007).

Os adolescentes que mantiveram elevados níveis de participação com a idade indicaram, por sua vez, o importante papel que o treinador assumiu, nomeadamente, ao nível do apoio, encorajamento e *feedback* (Bélanger et al., 2011). Num outro estudo, os adolescentes indicaram que ser justo e ter conhecimento eram as qualidades de um treinador ideal (Humbert et al., 2008).

Para além do treinador, estes adolescentes consideraram importante a presença de adultos para supervisionar e dirigir a participação em atividade física. Na sua opinião os adultos a que se referiram deviam possuir algumas características, tais como: serem jovens, responsáveis, justos e envolverem-se na realização das atividades (Humbert et al., 2008). Os adolescentes de minorias étnicas (Ries et al., 2008) entenderam que a presença de adultos e a familiaridade com os mesmos pode atrair os jovens a participar em atividade física, respetivamente, num contexto informal ao ar livre (e.g., parque, utilização de instalações desportivas) e num espaço fechado (e.g., academia, ginásio). A existência de adultos próximo dos locais onde os jovens podem praticar atividade física, no entendimento dos adolescentes, era favorável por oferecer mais segurança (Humbert et al., 2008; Ries et al., 2008).

O envolvimento e as oportunidades: programas de atividade física, acesso e instalações

Programas de atividade física

A oportunidade de praticar diversas atividades físicas no contexto escolar emergiu no discurso das raparigas (Craike et al., 2009), raparigas na fase da escolaridade primária (Knowles et al., 2011), adolescentes de minorias étnicas (Ries et al., 2008) e com um elevado estatuto socioeconómico (Dagkas & Stathi, 2007), como uma importante componente que influenciou favoravelmente os seus níveis de participação em atividade física. Por exemplo, ao refletirem sobre a diversidade das oportunidades de atividade física escolar, os adolescentes apontaram os seguintes contextos: Educação Física (Azzarito & Hill, 2013), desporto escolar e torneios (Craike et al., 2009), visitas de estudo (e.g., viagens à neve para fazer *snowboard*) ou, a nível mais informal, durante os intervalos (e.g., dança) (Dagkas & Stathi, 2007).

Adicionalmente, algumas raparigas (Craike et al., 2009) e os adolescentes com um elevado estatuto socioeconómico (Dagkas & Stathi, 2007) mencionaram o papel relevante que a escola e/ou os professores de Educação Física tiveram ao promover a participação em programas de atividade física na zona envolvente à escola, encorajando-os, por exemplo, a integrarem clubes desportivos.

No âmbito dos programas de atividade física existentes na comunidade próxima ao local de habitação, os adolescentes de minorias étnicas destacaram a importância da oferta ser diversificada e de ir de encontro às suas preferências (Ries et al., 2008). De um modo geral, recorda-se que os adolescentes parecem preferir atividades físicas pouco estruturadas, não competitivas, adequadas aos diferentes níveis de capacidade, divertidas e passíveis de serem realizadas na companhia de amigos (e.g., Brooks & Magnusson, 2007; Humbert et al., 2008). A este respeito adolescentes com diferentes características mencionaram a relevância dos programas de atividade física considerarem as suas preferências, dando-lhes autonomia, oportunidade de escolha e de controlo de algumas decisões (Azzarito & Hill, 2013; Brooks & Magnusson, 2007; Humbert et al., 2008; Knowles et al., 2011; Yungblut et al., 2012).

Acesso

Alguns adolescentes com um elevado estatuto socioeconómico (Dagkas & Stathi, 2007) e raparigas (Craike et al., 2009) referiram que tendiam a participar nos programas de atividade física e a utilizar as instalações disponíveis na escola, nos locais envolventes à mesma e nos locais próximos da sua habitação. Este fator também emergiu no discurso dos adolescentes de várias idades (Humbert et al., 2008), que mencionaram ainda o nulo ou reduzido custo associado à participação ou utilização dessas instalações. De fato, o baixo custo foi um dos fatores associados à participação em atividade física por parte dos adolescentes de minorias étnicas (Ries et al., 2008).

Instalações

Em três estudos é possível constatar nos discursos de adolescentes de minorias étnicas (Azzarito & Hill, 2013; Ries et al., 2008) e de outros com diferentes idades (Humbert et al., 2008), que a existência de instalações e equipamentos adequados na escola e em casa (Azzarito & Hill, 2013), assim como no bairro (Ries et al., 2008), favoreceram a sua participação em atividade física. Mais especificamente, os adolescentes indicaram como características essenciais das instalações: a qualidade (Humbert et al., 2008), a manutenção adequada e a estética/*design* apropriado para adolescentes (Humbert et al., 2008; Ries et al., 2008), e a segurança (Azzarito & Hill, 2013; Humbert et al., 2008; Ries et al., 2008).

Vantagens, limitações e síntese dos fatores facilitadores e das barreiras da atividade física

O presente subcapítulo do estado da arte tem algumas vantagens, limitações e implicações que devem ser consideradas.

Através dos estudos incluídos na revisão foi possível analisar as experiências e as perspectivas de um número elevado de indivíduos com características heterogêneas (e.g., nacionalidade, género, idade, experiência de atividade física). Ao encontrarmos padrões nos resultados a partir da análise do discurso de indivíduos com características tão diferentes, poderá levar à identificação ou à confirmação de certos fatores como barreiras ou facilitadores da participação em atividade física. Porém, a maioria dos estudos incluídos na revisão foca-se somente em raparigas adolescentes ($n = 8$), o que pode ter limitado a nossa capacidade de diferenciar os resultados por género. Apesar das raparigas adolescentes serem consideradas como um grupo de risco na adoção de estilos de vida inativos, os rapazes também reduzem os seus níveis de participação com a idade (Baptista et al., 2012; Dumith et al., 2011), pelo que em termos de investigação a realizar poderá ser importante colocar estes jovens no centro da análise e ouvir as suas perspetivas relacionadas com a atividade física, tal como faremos no nosso estudo.

Adicionalmente, ao nível da caracterização da amostra, quase metade dos estudos não reportou o estatuto socioeconómico dos participantes ($n = 5$) e apenas um estudo investigou os correlatos da participação em atividade física de adolescentes com um elevado e com um baixo estatuto socioeconómico (Dagkas & Stathi, 2007). Assim, também nos parece fundamental que os estudos de cariz qualitativo procedam a uma caracterização mais detalhada no que se refere às características demográficas dos participantes, nomeadamente ao nível do estatuto socioeconómico, para que seja possível uma melhor compreensão do fenómeno em estudo. Adicionalmente, parece-nos ser necessário que mais estudos explorem as perspetivas e as experiências de atividade física dos adolescentes com diferentes estatutos socioeconómicos, incluindo esta variável na análise dos resultados. Na nossa investigação procuraremos, então, detalhar as características da amostra e colocaremos os jovens com diferentes estatutos socioeconómicos no centro da análise.

Ainda, destacamos favoravelmente a diversidade das características de participação em atividade física dos indivíduos entrevistados (e.g., ativos e inativos, ativos mas não atletas, adolescentes que mantiveram ou diminuíram os seus níveis de participação com a idade).

Investigar como variam os níveis de atividade física ao longo da idade e em determinados períodos de transição identificados como críticos para os jovens (13-14 anos e, mais próximo do final da adolescência, 16-18 anos) poderá ser benéfico para se perceber melhor o fenómeno em causa (Knowles et al., 2011; Slater & Tiggemann, 2010). Neste sentido, no delineamento da nossa investigação optaremos por utilizar uma entrevista narrativa que permita considerar como variam os fatores associados com a atividade física com o avançar da idade.

A compreensão deste fenómeno pode futuramente ser aumentada se, por exemplo, o desenho do estudo for longitudinal, ao contrário de todos aqueles que identificámos e analisámos na presente revisão. Ainda assim, destaca-se que os resultados dos estudos foram obtidos através de uma diversidade de metodologias qualitativas (e.g., observação direta, entrevista individual e narrativa, grupos focais, diários visuais) fazendo com que as perspetivas e as experiências dos jovens emergissem de uma forma autêntica.

Na presente revisão, destacamos a utilização de metodologias estabelecidas de avaliação da qualidade dos estudos (Rees et al., 2013) e de produção da síntese (Thomas & Harden, 2008), tendo participado nestas etapas vários investigadores, o que permitiu minimizar o viés da investigação, deixando emergir as perspetivas e as experiências dos adolescentes sobre os fatores facilitadores ou barreiras da participação em atividade física.

Em suma, verificamos que segundo as perspetivas dos jovens os fatores que facilitam e dificultam a sua participação em atividade física têm que ver com: a atitude face à atividade física, a motivação, o divertimento, as perceções de imagem corporal, as outras atividades de lazer, a influência de amigos, familiares, Professores de Educação Física e Treinadores, o envolvimento e as oportunidades de prática e, por último, com determinados períodos de transição na vida. Constatámos ainda que estes fatores carecem de mais investigação.

OBJETO DE ESTUDO E METODOLOGIA

Neste capítulo será apresentado em primeiro lugar o objeto de estudo, nomeadamente, o problema e as questões, os objetivos, o desenho e a justificação do estudo. Em seguida, serão apresentados os métodos e os procedimentos utilizados, primeiramente, no estudo extensivo e, posteriormente, no estudo intensivo. Especificamente, em ambos os estudos, será feita uma caracterização dos participantes, dos instrumentos, dos processos de recolha e de análise dos dados, e a identificação das limitações.

1. OBJETO DE ESTUDO

1.1. PROBLEMA E QUESTÕES DO ESTUDO

O estado da arte permitiu-nos constatar que a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis constitui-se como um enorme desafio para a escola e a Educação Física. Este desafio é ainda maior quando se sabe que muitas crianças e jovens apresentam níveis baixos de atividade física, e da percentagem diminuir com o aumento da idade, sobretudo entre as raparigas e aqueles com um baixo estatuto socioeconómico. Para que a Educação Física e os seus profissionais possam intervir e delinear estratégias que possibilitem aumentar a eficácia da sua ação, em particular relacionada com a promoção de estilos de vida ativos ao longo da vida, o enquadramento conceptual acima apresentado demonstra ser necessário obter-se mais informação sobre os correlatos da atividade física. Sucintamente, por um lado, os estudos quantitativos demonstram a necessidade de se compreender melhor o impacto das variáveis psicológicas (e.g., atitude face à Educação Física, motivações, perceções), comportamentais (e.g., experiências de atividade física anteriores), sociais (e.g., influência da família, dos amigos), educacionais (e.g., papel da Educação Física) e ambientais (e.g., acesso a instalações desportivas no bairro) no estilo de vida relacionado com a atividade física. Por outro lado, constatámos que os estudos de cariz qualitativo podem ser úteis na obtenção de uma visão mais profunda, não só sobre os fatores relacionados com a atividade física, mas também sobre como estes mudam com o tempo. Porém, este tipo de estudos são escassos na literatura, em particular na realidade portuguesa. Neste seguimento, surge a principal questão do nosso estudo:

- Porque são alguns adolescentes fisicamente ativos, enquanto outros são inativos?
Como questões secundárias colocamos as seguintes:
- Porque são as raparigas adolescentes fisicamente menos ativas do que os rapazes?
- Porque tendem a ser os jovens com um baixo estatuto socioeconómico fisicamente menos ativos do que os jovens com um elevado estatuto socioeconómico?

- Porque diminuem os níveis de atividade física com o aumento da idade, entre a infância e a adolescência?

1.2. OBJETIVOS DO ESTUDO

Decorrendo dos problemas de pesquisa enunciados, o objetivo geral do nosso estudo foi investigar através de metodologias quantitativas e qualitativas, e à luz do modelo ecológico (Sallis et al., 2008) e da teoria dos objectivos de realização (Elliot & Church, 1997; Nicholls, 1989), os fatores associados aos processos biográficos, psicológicos, comportamentais, sociais, educacionais e ambientais, relacionados com a prática das atividades físicas na infância e adolescência.

A nossa investigação desenvolveu-se em dois momentos. Num primeiro momento realizou-se um estudo extensivo, de natureza quantitativa, com os seguintes objetivos específicos:

1) Conhecer e descrever o estilo de vida de adolescentes no final da escolaridade secundária, em escolas com populações económica e culturalmente diferenciadas, relativamente a: prática das atividades físicas e desportivas; prática, tipo e importância das atividades de lazer; e correlatos da atividade física.

2) Comparar as características dos alunos, do sexo masculino e feminino, ativos e inativos, relativamente às seguintes variáveis: percepções de saúde, de competência e imagem corporal; orientação dos objetivos de realização em Educação Física; clima motivacional percebido em Educação Física; atitudes face à escola e à disciplina de Educação Física; conhecimentos de aptidão física relacionados com a saúde; rendimento escolar; e diversas variáveis demográficas (e.g., estatuto socioeconómico e o índice de massa corporal).

Assim, o estudo extensivo permitiu realizar uma primeira abordagem para descrever as características dos alunos com um estilo de vida fisicamente ativo e inativo. Adicionalmente, serviu de base para seleção dos alunos a entrevistar no estudo intensivo.

Num segundo momento, realizou-se um estudo intensivo, qualitativo, a fim de aprofundar o estudo dos objetivos anteriores, e de investigar o objetivo:

3) Analisar as histórias de vida e as experiências pessoais relativas à prática das atividades físicas e desportivas de dois grupos de adolescentes, ativos e inativos, do sexo masculino e feminino, com um estatuto socioeconómico baixo e alto, relativamente aos seguintes temas: a infância, a adolescência, a prática de atividade física e outras atividades nos tempos de lazer, os amigos, a família, os professores de Educação Física, a Educação Física, o desporto escolar, a escola básica, a escola secundária, o bairro e a comunidade envolvente.

Este estudo intensivo permitiu compreender mais aprofundadamente os fatores que influenciaram as crianças e os jovens, que adoptaram estilos de vida diferenciados, a aderirem à práticas das atividade físicas.

1.3. DESENHO DO ESTUDO

Na figura 3, está representado esquematicamente o desenho do nosso estudo. No centro do esquema encontram-se o estilo de vida dos alunos e os fatores que possivelmente podem estar relacionados com a atividade física. Na parte superior, de um modo geral, é possível constatar as variáveis a estudar, a forma de recolha da informação e algumas características da amostra, enquanto na parte inferior encontram-se estes indicadores mas no âmbito do estudo intensivo.

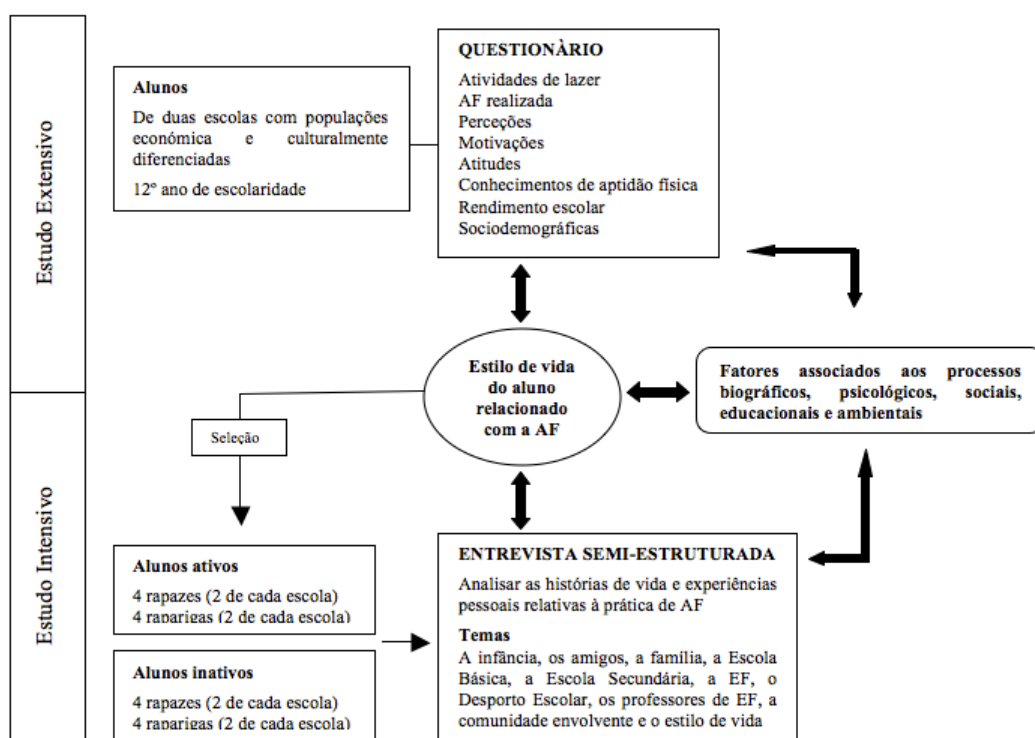


Figura 3 – Desenho do estudo

1.4. JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo justifica-se com a necessidade de se identificar fatores associados a estilos de vida ativos nos jovens, para apetrechar os programas de formação inicial e contínua de professores de educação física com conhecimentos que permitam prepará-los para a assunção do objectivo fundamental seguinte: promover a adoção e manutenção de estilos de vida fisicamente ativos e saudáveis, sobretudo entre as raparigas e aqueles com um baixo estatuto socioeconómico.

2. METODOLOGIA DO ESTUDO EXTENSIVO

2.1. CARATERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Antes de iniciarmos o estudo, obtivemos autorização por parte da Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd) e da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Depois contactámos os diretores das escolas que seleccionámos no sentido de obtermos autorização para realizarmos a investigação. Concedida a autorização por parte dos referidos diretores, solicitámos, em reunião de departamento, a colaboração dos professores de Educação Física, esclarecendo os propósitos do nosso estudo, os instrumentos que iríamos utilizar e ainda todo o processo de recolha de dados⁷.

O estudo foi efetuado em duas escolas secundárias públicas do distrito de Lisboa. No sentido de garantir a confidencialidade e a privacidade das escolas, assim como das pessoas envolvidas no nosso estudo, os nomes nunca serão mencionados. Neste sentido, optámos por identificar cada uma das escolas com as letras A e B. As escolas foram seleccionadas em função do reconhecimento da qualidade da Educação Física proporcionado aos estudantes e a partir das características económicas e sociais dos pais dos alunos que constituem a população escolar. Com este último critério pretendíamos, especificamente, que as populações estudantis das duas escolas seleccionadas fossem maioritariamente oriundas de estratos sociais distintos, designadamente, médio e médio-baixo (Escola A) e médio e médio-alto (Escola B).

A Escola A, situada no concelho de Sintra, é uma escola secundária com 3º ciclo do ensino básico. A comunidade estudantil era de, aproximadamente, 1200 alunos, distribuídos por 49 turmas do 7º ao 12º ano de escolaridade. No 12º ano havia 8 turmas que se repartiam por vários cursos, nomeadamente, Ciências e Tecnologias (2), Ciências Socioeconómicas (1), Línguas e Humanidades (2), Artes Visuais (1) e Profissionais (2; Técnico de Gestão e Tecnológico de Desporto). Na escola trabalhavam 187 professores e 63 funcionários.

Cruzando a informação proveniente de várias fontes, nomeadamente, Censos de 2001⁸, Relatório sobre as condições de vida da comunidade local⁹, Projeto Educativo de Escola e auscultação de vários professores da escola, conjecturámos que a maioria dos alunos que

⁷ As autorizações por parte da CNPD e DGIDC, assim como os documentos entregues aos diretores de escola e aos professores de Educação Física, onde para além da explicação dos objetivos e procedimentos metodológicos a adotar durante a investigação assumimos o compromisso de confidencialidade, podem ser consultados no anexo 2.

⁸ Considerámos os indicadores da população residente por zona geográfica, segundo o sexo, idade e estatuto socioeconómico. Censos de 2001: Resultados definitivos, XIV recenseamento geral da população, IV recenseamento geral da habitação. Instituto Nacional de Estatística. Lisboa: INE.

⁹ Relatório elaborado pelos serviços de ação social da Junta de Freguesia a que a escola pertencia. No relatório consta que entre as muitas famílias que procuraram apoio, os principais problemas deviam-se à insuficiência económica, que surgia intimamente ligada ao desemprego, ao trabalho precário, aos baixos rendimentos e às baixas habilitações académicas.

frequentavam este estabelecimento de ensino pertenceria, possivelmente, às classes sociais média e média-baixa. A título de exemplo, no Projeto Educativo de Escola constatámos que 77% dos professores e 78% dos funcionários apontaram o meio socioeconómico desfavorecido como um problema grave ou moderado da escola.

Efetivamente, a classe social da família dos alunos foi avaliada com recurso ao sistema de classificação ACM¹⁰ (Almeida et al., 2003; Costa, 1999; Machado et al., 2003), nomeadamente, através de uma função conjunta da profissão e situação na profissão. Sendo assim, verificou-se que a maioria dos alunos do 12º ano da Escola A (58%) era oriunda de famílias das classes populares e 35,3% das classes médias/altas.

A Escola B, localizada no concelho de Cascais, é uma escola secundária que integra um agrupamento de escolas, constituído concomitantemente por um jardim de infância, três escolas básicas do 1º ciclo e uma escola básica dos 2º e 3º ciclos. A Escola B era frequentada por, sensivelmente, 1100 alunos, distribuídos por 43 turmas do 10º ao 12º ano, e contava com 120 professores dos vários grupos disciplinares. No 12º ano havia 14 turmas de diversos cursos, designadamente, Ciências e Tecnologias (5), Ciências Socioeconómicas (2), Línguas e Humanidades (2), Artes Visuais (2) e Profissionais (3; Técnico de Gestão, Técnico de Marketing e Técnico de Termalismo).

Apesar da Escola B se situar numa freguesia em que se podem distinguir várias realidades socioeconómicas e urbanísticas, habitadas por populações diferenciadas, com base nos dados dos Censos de 2001, do relatório da Rede Social Cascais¹¹, do Projeto Educativo de Escola e, ainda, através da auscultação de vários professores que lecionavam nessa escola há mais de 15 anos, considerámos que a possibilidade dos alunos serem, predominantemente, oriundos de famílias com um elevado estatuto socioeconómico era forte.

Com recurso ao sistema de classificação ACM (Machado et al., 2003), verificámos que, na realidade, a maioria dos alunos do 12º ano da Escola B (73,5%) era proveniente de famílias das classes sociais médias/altas, enquanto que os provenientes de famílias das classes populares representavam apenas 23,9%.

Um outro critério que adotámos para a seleção das escolas e que interessa esclarecer prende-se com o reconhecimento da qualidade da Educação Física proporcionada aos estudantes. Assim, as escolas selecionadas possuíam departamentos de Educação Física com reconhecido

¹⁰ Tipologia ACM desenvolvida por João Ferreira de Almeida, António Firmino da Costa e Fernando Luís Machado. A denominação “ACM” resulta das iniciais de Almeida, Costa e Machado. Note que os procedimentos adotados para avaliar o estatuto socioeconómico dos alunos que participaram no nosso estudo, de acordo com esta tipologia, serão especificados mais adiante quando caraterizarmos os alunos inquiridos.

¹¹ De acordo com o relatório *Plano de Desenvolvimento Social de Cascais 2008-2011*, onde se realiza um diagnóstico social a partir da recolha e análise de dados em diversas áreas (caraterização sociodemográfica e socioeconómica, educação, etc.) tendo em conta as especificidades de cada freguesia, a Escola B encontra-se situada num espaço residencial de grupos com elevado nível socioeconómico e educacional. Acedido em 25-07-10 em: <http://www.redesocialcascais.net/>

mérito profissional. Em seguida, passamos a descrever as características desses departamentos de Educação Física.

O departamento de Educação Física da Escola A compunha-se por 14 professores, sendo 9 professores do quadro definitivo e 5 contratados, o que demonstra uma boa estabilidade do corpo docente deste grupo. Oito dos professores eram do sexo feminino, a média de idades situava-se nos $41 \pm 5,9$ anos e o tempo de serviço total em $16,7 \pm 5,1$ anos. O professor mais antigo tinha 27 anos de experiência profissional e o mais novo 4 anos. Todos os docentes apresentavam uma habilitação académica ao nível da licenciatura, sendo que dois possuíam ainda o grau de mestre. Dos 14 professores, 12 tiveram como local de formação a Faculdade de Motricidade Humana¹² (Universidade Técnica de Lisboa) e 2 a Faculdade de Educação Física e Desporto (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias). Seis dos professores desempenhavam mais funções como a direção de turma, coordenação do departamento ou a orientação de estágios pedagógicos. A este propósito saliente-se que integravam o grupo 2 estagiários. Contudo, uma vez que não podiam assumir a plena responsabilidade da turma em que lecionavam, não considerámos os dados relativos aos mesmos.

O departamento de Educação Física da Escola B era constituído por 12 professores e 4 estagiários, todavia não considerámos os dados relativos aos últimos pelos motivos já enunciados. Com exceção de 2 professores, os restantes pertenciam ao quadro de nomeação definitiva, o que evidencia a estabilidade do corpo docente deste departamento. Dos 12 professores, 6 eram do sexo feminino. A média de idades era de $48,9 \pm 10,4$ anos. O tempo de serviço variava entre 7 e 38 anos, sendo a média $27,1 \pm 10,3$ anos. Dois dos professores exerciam funções com habilitação profissional para o efeito ao nível do bacharelato, tendo a sua casa de formação sido a Escola de Educação Física de Lisboa. Os restantes professores possuíam a licenciatura, sendo que 2 tinham ainda o grau de mestre. A Faculdade de Motricidade Humana (Universidade Técnica de Lisboa) foi o local de formação para 9 desses professores. O outro professor formou-se na Faculdade de Educação Física e Desporto (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias). Finalmente, 7 dos professores desempenhavam mais funções como a direção de turma, a coordenação do departamento, a coordenação do gabinete de apoio à saúde, a coordenação da equipa de exames, assessoria à direção ou a orientação de estágios pedagógicos.

Para além dos aspetos acima referidos, não queremos terminar este ponto sem antes realçarmos a existência de excelentes condições materiais para o ensino da Educação Física em ambas as escolas. Em concreto, as escolas dispunham de instalações desportivas cobertas – pavilhão polidesportivo amplo, sendo que a Escola A possuía também um ginásio pequeno, utilizado principalmente para a prática de atividades gímnicas – e de vários espaços desportivos ao ar livre, permitindo a prática de diversas modalidades desportivas. Paralelamente, as escolas

¹² Note que optámos por utilizar a designação atual da instituição, embora vários professores tenham obtido a sua graduação na altura do Instituto Nacional de Educação Física ou, posteriormente, do Instituto Superior de Educação Física.

dispunham de material didático de qualidade e em quantidade suficiente. Regista-se também a existência de balneários adequados, arrecadação para materiais, sala para aulas teóricas e um gabinete para os professores de Educação Física.

2.2. CARATERIZAÇÃO DOS ALUNOS INQUIRIDOS

Antes de caraterizarmos os alunos que participaram no estudo parece-nos importante referir que, previamente ao seu início, obtivemos autorização por parte dos encarregados de educação e, logicamente, dos próprios alunos. Por sua vez, declaramos que a participação na investigação era voluntária e assumimos o compromisso de que os dados recolhidos seriam totalmente confidenciais¹³.

Participaram nesta investigação 387 alunos, sendo 170 do sexo masculino (43,9%) e 217 do sexo feminino (56,1%). Os alunos distribuíam-se pelas 22 turmas do 12º ano das duas escolas seleccionadas. O quadro 5 mostra a distribuição dos alunos em função do sexo e da escola a que pertenciam.

Quadro 5 – Distribuição dos alunos segundo a escola e o sexo

Sexo	Escola A		Escola B		Total	
	n	%	n	%	n	%
Masculino	58	48,7	112	41,8	170	43,9
Feminino	61	51,3	156	58,2	217	56,1
Total	119	100,0	268	100,0	387	100,0

A opção de realizar o estudo apenas com alunos deste ano de escolaridade está relacionada com o fato de ser precisamente nesta fase que se verifica a maior diminuição nas taxas de prática de atividades físicas. Adicionalmente, o 12º ano de escolaridade coincide com o terminus de uma etapa escolar que antecede o ingresso dos jovens no ensino superior ou no mercado de trabalho.

Considerando a totalidade dos alunos, a idade média era de $17,7 \pm 1,0$ anos, variando entre o mínimo de 16 e o máximo de 22 anos. O quadro 6 mostra a distribuição dos alunos por escola e idade, verificando-se que, na sua maioria, tinham entre 17 e 19 anos.

¹³ O documento entregue aos encarregados de educação e alunos pode ser consultado no anexo 2.

Quadro 6 – Distribuição dos alunos segundo a escola e a idade

Idade	Escola A		Escola B		Total	
	n	%	n	%	n	%
16	0	0	3	1,1	3	0,8
17	52	43,7	147	54,9	199	51,4
18	38	31,9	80	29,9	118	30,5
19	13	10,9	26	9,7	39	10,1
20	12	10,1	10	3,7	22	5,7
21	2	1,7	1	0,4	3	0,8
22	1	0,8	0	0	1	0,3
Não respondeu	1	0,8	1	0,4	2	0,5
Total	119	100,0	268	100,0	387	100,0

Para avaliar se os alunos apresentavam um peso adequado, excesso de peso ou obesidade utilizámos o índice de massa corporal, calculado pela razão do peso auto declarado em quilogramas e o quadrado da altura, em metros, também auto declarada (Kg/m^2). Os pontos de corte internacionais (*International Obesity Task Force*) usados para a definição das referidas categorias foram os propostos por Cole e Lobstein (2012) para crianças/adolescentes, em função do sexo e idade¹⁴. No quadro 7 podemos constatar que a maioria dos alunos (87%) apresentava um peso adequado.

Quadro 7 – Distribuição dos alunos segundo a escola e as categorias do IMC

Categorias IMC	Escola A		Escola B		Total	
	n	%	n	%	n	%
Peso adequado	97	81,5	238	88,8	335	87,0
Excesso de peso	18	15,1	26	9,7	44	11,4
Obesidade	3	2,5	3	1,1	6	1,6
Não respondeu	1	0,8	1	0,4	2	0,5
Total	119	100,0	268	100,0	387	100,0

Abreviaturas: IMC, índice de massa corporal.

Para caraterizar os contextos e origens sociais dos alunos utilizou-se a tipologia de classes ACM¹⁵. Para esta análise contribuíram de forma decisiva a operacionalização de indicadores como os socioprofissionais e os socioeducacionais, relativos aos pais dos alunos.

Centremo-nos, primeiramente, na operacionalização dos indicadores socioprofissionais, nomeadamente, profissão e situação na profissão do pai, da mãe ou das pessoas com quem o aluno vivia. Os pais e mães dos alunos dividiam-se pelas várias categorias profissionais (quadro 8).

¹⁴ A tabela com os valores dos pontos de corte do índice de massa corporal para definir peso adequado, excesso de peso e obesidade, segundo o sexo e idade das crianças/adolescentes, pode ser consultada no anexo 3.

¹⁵ Para uma explicitação dos fundamentos teóricos, procedimentos operatórios, vantagens e restrições analíticas veiculados nesta proposta, veja-se, nomeadamente, Almeida et al. (2003), Costa (1999) e Machado et al. (2003).

Quadro 8 – Caracterização socioprofissional dos pais e mães dos alunos segundo a escola

Profissões	Escola A		Escola B		Total	
	Pais (%)	Mães (%)	Pais (%)	Mães (%)	Pais (%)	Mães (%)
Quadros superiores	7,6	5,9	19,0	8,6	15,5	7,8
Especialistas	6,7	4,2	26,9	24,3	20,7	18,1
Técnicos e profissionais	3,4	11,8	13,4	16,8	10,3	15,2
Pessoal administrativo	8,4	11,8	5,6	14,2	6,5	13,4
Pessoal dos serviços	16,8	20,2	6,0	10,8	9,3	13,7
Agricultores	0	0,8	1,1	0	0,8	0,3
Operários	26,1	5,0	9,7	1,1	14,7	2,3
Operadores	7,6	3,4	4,1	0	5,2	1,0
Trabalhadores não qualificados	2,5	20,2	1,1	8,6	1,6	12,1
Membros das Forças Armadas	3,4	0	1,9	0	2,3	0
Doméstico/a	0	6,7	0	4,5	0	5,2
Não respondeu	17,6	10,1	11,2	11,2	13,2	10,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Situação na profissão						
Patrão	10,9	3,4	26,9	7,5	22,0	6,2
Trabalhador por conta própria	12,6	16,8	13,4	10,8	13,2	12,7
Trabalhador por conta de outrem	57,1	62,2	47,0	64,2	50,1	63,6
Desempregado/a	9,2	10,1	3,0	10,1	4,9	10,1
Reformado/a	0,8	1,7	3,0	1,9	2,3	1,8
Não respondeu	9,2	5,9	6,7	5,6	7,5	5,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Indicador individual de classe						
EDL	15,1	10,9	38,4	18,7	31,3	16,3
PTE	5,9	11,8	23,5	32,5	18,1	26,1
TI	9,2	7,6	4,1	3,0	5,7	4,4
AI	0	0	0,7	0	0,5	0
EE	21,8	23,5	7,8	21,3	12,1	22,0
OI	21,8	30,3	9,7	10,8	13,4	16,8
AA	0	0,8	0,4	0	0,3	0,3
Desempregado/a	9,2	10,1	3,0	10,1	4,9	10,1
Reformado/a	0,8	1,7	3,0	1,9	2,3	1,8
Não respondeu / Não se aplica	16,0	3,4	9,3	1,9	11,4	2,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Notas: Profissões – Grandes grupos da Classificação Nacional de Profissões (CNP, 1994). Indicador individual de classe – EDL = Empresários, dirigentes e profissionais Liberais; PTE = Profissionais e técnicos de enquadramento; TI = Trabalhadores independentes; AI = Agricultores independentes; EE = Empregados executantes; OI = Operários industriais; AA = Assalariados agrícolas.

Considerando a totalidade da amostra, verificou-se que a categoria Especialistas detinha a maior percentagem, com um peso de 20,7% no caso dos pais e 18,1% no caso das mães. Em relação aos pais, observou-se que 15,5% exerciam funções relacionadas com os Quadros superiores e que as categorias Operários, técnicos e profissionais e, ainda, Pessoal dos serviços juntas detinham uma percentagem de 34,3%. Quanto às mães, constatou-se que as categorias Técnicos e profissionais, Pessoal administrativo e Pessoal dos serviços juntas representavam 42,3% dos casos. Regista-se, ainda, a diferença expressiva das mães (12,1%) que em relação aos pais (1,6%) se enquadraram na categoria de Trabalhadores não qualificados.

A situação na profissão reforça aquilo que é habitual na nossa sociedade, ou seja, a maior parte dos pais (50,1%) e mães (63,6%) dos alunos trabalhavam por conta de outrem. Contudo, os pais apresentavam as percentagens mais elevadas de uma condição perante o trabalho como patrão

(22%) comparativamente às mães (6,2%). Por fim, é de realçar que as mães dos alunos eram as mais afetadas pelo desemprego (10,1%).

O indicador individual de classe social¹⁶, variável recodificada, que resultou do cruzamento entre a profissão e a situação na profissão, permitiu-nos perceber a condição social de origem dos alunos.

Foi possível observar que os pais estavam concentrados em 31,3% dos casos na categoria Empresários, dirigentes e profissionais liberais, seguindo-se os Profissionais e técnicos de enquadramento com 18,1%. Adicionalmente, os Empregados executantes e Operários industriais juntos representavam 25,5% dos casos. No que concerne às mães, a classe social dominante era Profissionais e técnicos de enquadramento com 26,1%. Porém, regista-se que as classes sociais Empregados executantes e Operários industriais juntas representavam 38,8% dos casos.

Com o objetivo de caracterizar e perceber melhor as origens sociais dos alunos optou-se por, a partir do indicador individual de classe social do pai e da mãe, criar a variável classe social da família¹⁷.

Atendendo a que os setores de classe Empresários, dirigentes e profissionais e Profissionais e técnicos de enquadramento são os mais dotados de capitais económicos, culturais, escolares e sociais, considerámo-los, estruturalmente, como classes sociais médias/altas. Por outro lado, apesar do posicionamento social das classes Trabalhadores independentes, Agricultores independentes, Empregados executantes, Operários industriais e Assalariados agrícolas reunir uma grande panóplia de situações, representando os Operários independentes e Assalariados agrícolas os setores sociais menos providos de recursos, todas estas categorias se enquadram nas classes populares. Refira-se que esta opção teórico operatória é ajustada às tendências substantivas de fundo que caracterizam as sociedades atuais (Machado et al., 2003). O quadro 9 apresenta a distribuição dos alunos em função da classe social familiar por escola.

Quadro 9 – Caracterização da classe social da família dos alunos segundo a escola

Classe social familiar	Escola A		Escola B		Total	
	n	%	n	%	n	%
Classes médias/altas	42	35,3	197	73,5	239	61,8
Classes populares	69	58,0	64	23,9	133	34,4
Não se aplica	8	6,7	7	2,6	15	3,9
Total	119	100,0	268	100,0	387	100,0

No geral, verificou-se que a maioria dos alunos era oriunda de famílias das classes médias/altas (61,8%). Contudo, quando analisámos a classe social da família dos alunos em função

¹⁶ A matriz de construção do indicador individual de classe pode ser consultada no anexo 3. Neste anexo consta também informação complementar à apresentada no trabalho sobre os diversos tratamentos de estatística descritiva relacionados com a caracterização dos alunos inquiridos.

¹⁷ As opções metodológicas adotadas para a criação desta variável basearam-se na matriz de construção do indicador familiar de classe presente na tipologia ACM, tendo-se tomado como unidade de análise o grupo doméstico de origem, excetuando os casos das famílias monoparentais onde a unidade de análise foi considerada o “indivíduo”. A matriz de construção do indicador familiar de classe pode ser consultada no anexo 3.

da variável escola, observou-se que na Escola A predominavam os alunos com origem social nas famílias das classes populares (58%) e que, inversamente, na Escola B a maioria dos alunos provinha de famílias das classes sociais médias/altas (73,5%).

Sem perder de vista o caráter multidimensional das desigualdades de classe, e as combinações múltiplas e complexas entre as várias dimensões relevantes, deve notar-se que as desigualdades de qualificações escolares, e de competências em geral, são também particularmente decisivas no jogo das oportunidades e obstáculos sociais (Machado et al., 2003). Por este motivo, analisámos complementarmente as origens socioeducacionais dos alunos.

Considerando a totalidade da amostra, observou-se que mais de metade dos pais (57,6%) e das mães (61,5%) dos alunos inquiridos tinham habilitações literárias que não iam além do ensino secundário (quadro 10). Ainda assim, uma percentagem relativamente considerável de pais (34,2%) e mães (35,9%) tinham formação superior.

Quadro 10 – Caraterização socioeducacional dos pais e mães dos alunos segundo a escola

Habilitações literárias	Escola A		Escola B		Total	
	Pais (%)	Mães (%)	Pais (%)	Mães (%)	Pais (%)	Mães (%)
Não sabe ler nem escrever	0,8	1,7	0,7	0	0,8	0,5
1º Ciclo	17,6	20,2	5,6	4,5	9,3	9,3
3º Ciclo	31,1	31,9	13,1	13,4	18,6	19,1
Ensino Secundário	27,7	27,7	29,5	34,7	28,9	32,6
Bacharelato	0,8	2,5	1,9	5,2	1,6	4,4
Licenciatura	9,2	7,6	25,0	26,9	20,2	20,9
Mestrado	0,8	2,5	9,7	7,5	7,0	5,9
Doutoramento	1,7	2,5	7,1	5,6	5,4	4,7
Não respondeu	10,1	3,4	7,5	2,2	8,3	2,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

No que diz respeito à condição socioeducacional da família, variável construída tendo como base o nível de habilitação literária mais elevado na família, do pai ou mãe, verificou-se que 53,2% das famílias dos alunos apresentavam formação até ao ensino secundário e 45,3% formação superior (quadro 11). Todavia, ao comparar a distribuição das famílias pelos diferentes níveis de ensino em função da variável escola verificou-se uma distribuição desigual, pois na Escola A predominavam as famílias que detinham habilitações literárias até ao ensino secundário (76,5%), enquanto na Escola B a maioria das famílias possuía formação superior (55,9%).

Quadro 11 – Caracterização socioeducacional da família dos alunos segundo a escola

Habilitações literárias	Escola A		Escola B		Total	
	n	%	n	%	n	%
Não sabe ler nem escrever	0	0	0	0	0	0
1º Ciclo	17	14,3	8	3,0	25	6,5
3º Ciclo	35	29,4	27	10,1	62	16,0
Ensino Secundário	39	32,8	80	29,9	119	30,7
Bacharelato	2	1,7	6	2,2	8	2,1
Licenciatura	17	14,3	85	31,7	102	26,4
Mestrado	2	1,7	31	11,6	33	8,5
Doutoramento	4	3,4	28	10,4	32	8,3
Não se aplica	3	2,5	3	1,1	6	1,6
Total	119	100,0	268	100,0	387	100,0

2.3. O QUESTIONÁRIO

No estudo extensivo optámos por seleccionar como técnica de recolha de informação o questionário, método particularmente útil na recolha de dados no âmbito do pensamento humano, sobretudo para identificar as motivações, os valores, as atitudes, as opiniões, os conhecimentos, ou ainda qualquer outro ponto de interesse dos investigadores (Piéron, 1999; Quivy & Campenhoudt, 2008). Adicionalmente, e referindo-se especificamente à avaliação da atividade física tendo por base as respostas dos indivíduos a um questionário, vários investigadores indicaram que esta técnica é geralmente uma das mais viáveis em estudos de larga escala (Biddle, Gorely, Pearson, & Bull, 2011b; Sallis & Saelens, 2000; Thomas, Nelson, & Silverman, 2010).

Nesse sentido, a utilização do questionário no contexto da nossa investigação visou permitir recolher informação junto de um número alargado de adolescentes, o que com outro método se tornaria difícil. Primeiramente, essa informação possibilitou-nos não só conhecer e descrever o estilo de vida adotado pelos adolescentes, mas também caracterizar as suas atitudes, motivações, perceções e conhecimentos. Depois, foi a partir destes dados que seleccionámos os alunos a entrevistar estudo intensivo, a fim de analisar mais aprofundadamente os fatores que influenciam as crianças e jovens a aderirem à prática regular de atividades físicas.

2.4. PROCESSOS DE RECOLHA DE DADOS

2.4.1. ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Para a elaboração do questionário tomou-se em consideração a análise da literatura, o nosso objeto de estudo e as finalidades da informação a recolher junto dos alunos do 12º ano de escolaridade. Por conseguinte, diversos questionários utilizados em estudos, nacionais e internacionais, foram consultados. As questões utilizadas para conhecer a prática e importância das atividades de lazer; a

prática desportiva formal e informal, presente e passada; as razões para o não envolvimento na prática desportiva; e as perceções pessoais, foram retiradas de um questionário sobre o estilo de vida desenvolvido por Piéron, Telama, Naul e Almond (1997). A questão sobre a atitude dos alunos perante a escola foi retirada do questionário utilizado por Aaro, Wold, Kannas e Rimpela (1986), no âmbito de um estudo para a Organização Mundial de Saúde. Para avaliar a perceção de competência e a perceção de imagem corporal dos adolescentes utilizámos a escala de Lintunen (1990). Em Portugal, diversos autores têm incluído estas questões nas suas investigações (Carreiro da Costa & Marques, 2011a; Esculcas & Mota, 2005; Marques, 2010). Para analisar a atitude dos alunos relativamente à disciplina de Educação Física, optámos por utilizar um instrumento construído e validado para o contexto português por Pereira (2008), designado de *Questionário de atitudes dos alunos face à educação física* (QAAEF). Para avaliar a orientação de objetivos de realização e o clima motivacional percebido pelos alunos em Educação Física realizámos uma adaptação dos questionários *Achievement goals questionnaire* (AGQ) e *Perception's of teachers emphasis on goals questionnaire* (PTEGQ), desenvolvidos por Papaioannou, Tsiglis, Kosmidou e Milosis (2007b). As versões portuguesas desses questionários foram designadas, respetivamente, por *Questionário de objetivos de realização* (AGQ) e *Questionário das perceções sobre a ênfase que os professores atribuem aos objetivos* (PTEGQ). Os procedimentos de adaptação e validação destes dois instrumentos ao contexto português são descritos em seguida. Contudo, não queríamos terminar este ponto sem relembrar que para a caracterização dos contextos e origens sociais dos alunos, tendo por base algumas das investigações realizadas na área da sociologia (Costa, 1999; Machado et al., 2003), utilizámos os indicadores socioprofissionais e socioeducacionais dos pais dos alunos. Por último, os dados relativos a outras informações pessoais e ao rendimento escolar obtido pelos alunos em diferentes disciplinas, foram recolhidos através de questões que elaborámos para esse efeito.

2.4.1.1. ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO TRANSCULTURAL PARA A LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESAS DO AGQ E PTEGQ

Tal como vimos anteriormente, grande parte das questões selecionadas para integrar o questionário a aplicar aos alunos já haviam sido utilizadas em diversas investigações nacionais. As exceções foram os instrumentos AGQ e PTEGQ, elaborados por Papaioannou et al. (2007b) com o propósito de medirem, respetivamente, as orientações de objetivos de realização e o clima motivacional percebido pelos alunos nas aulas de Educação Física. Estes instrumentos foram originalmente desenvolvidos na Grécia e a maioria dos itens que os compõem já haviam sido utilizados em outros estudos envolvendo um elevado número de alunos (Papaioannou, 1994, 1998; Papaioannou, Marsh, & Theodorakis, 2004). A utilização destes instrumentos num outro contexto, como o português, por

exemplo, requer que se proceda à adaptação e validação dos instrumentos, especificamente, para a língua e cultura portuguesas. De seguida apresentamos as principais características dos referidos instrumentos.

O AGQ tem por base a afirmação inicial: “Na aula de Educação Física”, e apresenta 24 itens que avaliam a orientação de objetivos dos alunos para a mestria, performance-aproximação, performance-evitamento e aprovação social. O questionário é, então, composto por quatro subescalas, cada uma constituída por 6 itens. As respostas aos itens são apresentadas numa escala tipo Likert com 5 pontos com as âncoras 1 (discordo completamente) e 5 (concordo completamente).

Por sua vez, o PTEGQ é um instrumento constituído por 24 itens que medem as percepções dos alunos sobre a ênfase que o professor de Educação Física atribui aos objetivos de mestria, performance-aproximação, performance-evitamento e aprovação social. O questionário apresenta, então, uma estrutura com quatro subescalas, cada uma composta por 6 itens. A afirmação inicial do PTEGQ é: “O meu professor de Educação Física”. As respostas aos itens também são apresentadas numa escala tipo Likert com 5 pontos com as âncoras 1 (discordo completamente) e 5 (concordo completamente).

Dados os recentes avanços no campo da teoria dos objetivos de realização (por exemplo, divisão dos objetivos de realização performance em performance-aproximação e performance-evitamento) e uma vez que até ao presente momento não conhecemos nenhum estudo que tivesse validado os instrumentos AGQ e PTEGQ no nosso país, procedemos à sua adaptação e validação transcultural para a língua e cultura portuguesas. Assim, desenvolvemos um estudo¹⁸ em que efetuámos as seguintes operações: a) tradução dos instrumentos; b) pré-teste dos instrumentos; c) validade de constructo: evidência de validade fatorial; e fiabilidade dos instrumentos; d) validade de constructo: evidência de validade convergente e validade discriminante.

a) Tradução dos instrumentos

Os procedimentos de adaptação a seguir descritos baseiam-se nas recomendações de Hambleton e Patsula (1998). Assim, a tradução dos instrumentos AGQ e PTEGQ foi efetuada por duas tradutoras bilingues. Nessa tradução utilizou-se o método “traduz-retraduz”. Solicitámos a uma tradutora que efetuasse a tradução das escalas (escritas em inglês) para o português. Depois pedimos à outra colaboradora que traduzisse as versões portuguesas para o inglês. Comparámos as versões originais das escalas com as retraduzidas e verificámos que eram semelhantes, pelo que considerámos as traduções adequadas. Posteriormente, quatro professores do ensino superior, especialistas nas áreas das ciências da educação e psicologia do desporto, analisaram as versões

¹⁸ Neste estudo, assim como ao longo de toda a nossa investigação, os procedimentos relacionados com a recolha de dados foram previamente autorizados por: 1) CNPD; 2) DGIDC; 3) Diretores de escola; 4) Coordenador e professores de Educação Física; 5) Encarregados de educação; 6) Alunos.

originais e adaptadas dos instrumentos, com o intuito de examinar a equivalência transcultural, ao nível da semântica e do conteúdo, e identificar eventuais discrepâncias entre as versões. As principais divergências entre os especialistas prenderam-se com os itens relativos à aprovação social, sobretudo devido ao significado que a palavra *love* pode assumir na cultura portuguesa e, mais especificamente, para os jovens no contexto de uma aula de Educação Física. A partir das sugestões que os especialistas elaboraram, realizámos algumas alterações para tornar as questões mais facilmente perceptíveis, adequando a linguagem aos alunos. Depois das alterações, foi pedido a um conjunto de 10 alunos do 12º ano (6 rapazes e 4 raparigas) que preenchessem os questionários na presença do investigador, fazendo uma análise crítica relativamente a dimensões como a clareza das instruções, identificação das questões pouco claras, identificação das questões que suscitaram maiores dificuldades e outros comentários. As informações recolhidas evidenciaram que as questões estavam perceptíveis e que não eram suscetíveis de dúvidas. Estes procedimentos decorreram entre dezembro de 2009 e abril de 2010.

b) Pré-teste dos instrumentos

Participaram nesta fase do estudo 31 raparigas e 29 rapazes ($n = 60$), com uma média de idades $17,7 \pm 0,6$ anos, variando entre 17 e 19 anos. Todos os sujeitos eram estudantes do 12º ano, de 2 escolas secundárias do distrito de Setúbal. Os participantes preencheram o AGQ e o PTEGQ, que integravam um questionário mais abrangente constituído por outras questões que visavam recolher informações sobre o estilo de vida e a atitude dos adolescentes perante a disciplina de Educação Física. O questionário foi preenchido na aula de Educação Física e na presença do investigador. Os alunos foram informados do objetivo do estudo, da natureza facultativa da sua participação e da confidencialidade no tratamento dos dados. A realização do pré-teste do AGQ e do PTEGQ pôs em evidência que, de acordo com os alunos, as questões desses instrumentos eram claras e que as escalas de resposta às perguntas não suscitavam dificuldades de interpretação. Daí que o pré-teste tenha revelado que não era necessário proceder-se a qualquer ajustamento das escalas nesta fase, que teve lugar entre maio e junho de 2010.

Resumindo, os resultados das fases de tradução e de pré-teste do AGQ e PTEGQ permitem-nos sugerir que os instrumentos adaptados ao contexto português apresentam uma validade de conteúdo aceitável.

c) Validade de constructo: evidência de validade fatorial; e fiabilidade dos instrumentos

Após o pré-teste levámos a cabo um estudo sobre a validade e fiabilidade dos instrumentos AGQ e PTEGQ. Este estudo foi desenvolvido junto de uma amostra de 196 alunos (75 rapazes e 121 raparigas), com uma média de idades $17,2 \pm 0,7$ anos, variando entre 16 e 20. Todos os sujeitos eram

estudantes do 12º ano, de 2 escolas secundárias do distrito de Setúbal. Estes questionários foram preenchidos na aula de Educação Física na presença do investigador. Os alunos foram informados dos objetivos do estudo, da natureza facultativa da sua participação e da confidencialidade no tratamento dos dados. Para além disso, explicou-se que não havia respostas certas ou erradas, o importante era a sinceridade com que respondiam. Os dados do estudo de validade e fiabilidade dos questionários foram recolhidos entre setembro e novembro de 2010. Estes dados foram submetidos a tratamento estatístico utilizando o programa IBM-SPSS Statistics 20 (*Statistical Package for the Social Sciences*). O nível de significância utilizado foi de 0,05, comumente utilizado nos estudos no âmbito das ciências sociais.

De acordo com Hill e Hill (2009), uma medida tem validade se for uma medida da variável que o investigador pretende medir. Segundo estes autores, são três os principais tipos de validade: validade de conteúdo, validade teórica (ou de constructo) e validade prática (ou de critério). De entre estes tipos de validade, a teórica ou de constructo, como adiante designaremos, é considerada a mais importante e complexa, sendo que o estabelecimento deste tipo de validade para um instrumento implica um processo contínuo (Papaioannou et al., 2007b). Por sua vez, a validade de constructo é determinada por 3 componentes: validade fatorial, validade convergente e validade discriminante. A validade fatorial ocorre quando a especificação dos itens de um determinado constructo é correta, isto é, os itens medem o fator latente que se pretende medir (Marôco, 2010a). Geralmente, a validade fatorial é avaliada por meio da técnica estatística *análise fatorial*, que, no essencial, permite analisar as correlações entre as diversas variáveis para encontrar um conjunto de fatores que, teoricamente, representam o que têm em comum as variáveis analisadas (Hill & Hill, 2009). Como com o estudo da validade dos instrumentos AGQ e PTEGQ pretendíamos averiguar até que ponto os itens avaliavam as características psicológicas que queríamos medir, bem como determinar se as dimensões fatoriais propostas por Papaioannou et al. (2007b) eram evidenciadas nas respostas da amostra portuguesa, centrámos a nossa análise na validade de constructo. Mais especificamente, começámos por examinar a validade fatorial através de um método multivariado de análise fatorial, a Análise de Componentes Principais (ACP).

Centremos, em primeiro lugar, a nossa atenção no AGQ. O quadro 12 apresenta os 24 itens do AGQ traduzidos para a língua portuguesa. Tendo por base a estrutura da versão original do AGQ, colocámos como hipótese que as respostas dos alunos portugueses inquiridos também evidenciariam quatro fatores, nomeadamente: mestria, performance-aproximação, performance-evitamento e aprovação social. Inicialmente realizámos uma ACP com rotação Varimax, incluindo todos os itens das quatro subescalas. A verificação da adequabilidade dos dados em questão foi feita através do teste de esfericidade de Bartlett ($X^2(276) = 2504,691$; $p < 0,001$) e da estatística de Keiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0,856$). A ACP apontou para a existência de quatro fatores que, no seu conjunto, explicavam 61,7% da variância total dos dados. Constatou-se, porém, que alguns itens da subescala aprovação social apareceram nos fatores que representavam as subescalas

performance-aproximação e mestria. Após várias tentativas verificámos que a subescala aprovação social não aparecia bem representada em nenhum fator e dificultava a interpretação dos resultados¹⁹. Assim sendo, optámos por retirar todos os itens dessa subescala.

Quadro 12 – Itens do AGQ em português

Itens
Sinto-me muito bem quando sou o único capaz de realizar um exercício (PA)
Sinto-me muito satisfeito quando consigo fazer melhor que os outros (PA)
É importante para mim aprender um jogo ou uma habilidade para que os outros gostem de mim (AS)
Costumo evitar realizar certos exercícios e jogos para que não gozem comigo pelas minhas capacidades (PE)
O meu objetivo é continuar a melhorar as minhas habilidades (M)
Sinto-me completamente realizado quando sou o único a conseguir realizar uma habilidade ou um jogo (PA)
Eu preocupo-me muitas vezes que digam que não tenho quaisquer capacidades (PE)
Fico contente quando melhoro as minhas capacidades e os outros me reconhecem (AS)
Tenho a intenção de me aplicar cada vez mais para aprender novas habilidades e jogos (M)
Vou continuar a evitar exercícios e jogos nos quais eu possa parecer incapaz (PE)
Gosto de aprender novos exercícios e jogos e ganhar o apreço dos outros (AS)
É importante para mim estar sempre a aprender coisas novas (M)
Fico preocupado por poder parecer incapaz e isso aflige-me muitas vezes (PE)
Quando aprendo uma habilidade fico com vontade de tentar ainda mais (M)
Tento sempre ser melhor que os outros nas atividades e nos jogos (PA)
Preocupa-me frequentemente tentar executar uma rotina na qual eu possa parecer incapaz (PE)
Quero atingir prestações elevadas para que os outros me apreciem (AS)
Tentarei ser sempre melhor que os meus colegas (PA)
Gosto de realizar um exercício na perfeição e receber aprovação por isso (AS)
Gosto de aprender novas atividades independentemente do seu grau de dificuldade (M)
Quero evitar realizar exercícios e jogos nos quais possa parecer incapaz (PE)
Sinto-me completamente realizado quando faço algo bem e sou apreciado (AS)
Fico satisfeito quando os outros não são capazes de fazer as coisas tão bem quanto eu (PA)
Gosto de me esforçar nos exercícios difíceis pois é uma maneira de desenvolver as minhas capacidades (M)

Notas: M = Mestria; PA = Performance-aproximação; PE = Performance-evitamento; AS = Aprovação social.

A este propósito, entendemos ser relevante justificar a decisão tomada. Apesar de ter havido um ressurgimento no interesse dos objetivos de realização social no contexto do desporto (Allen, 2005; Stuntz & Weiss, 2009) e da Educação Física (Garn, Ware, & Solmon, 2011; Guan, Xiang, McBride, & Bruene, 2006), este tipo de objetivos foram ignorados ao longo de muitos anos na investigação sobre a motivação (Urdan & Maehr, 1995) tendo-se focado os investigadores, sobretudo, no modelo tradicional dicotómico e no trictómico. De acordo com Papaioannou et al. (2007b) e Papaioannou, Milosis, Kosmidou e Tsiglis (2007a), as razões que possivelmente contribuíram para isso foram: 1) a diversidade e ambiguidade de conceitos presentes na literatura sobre este tema; 2) os resultados de um conjunto de estudos sugerirem que os objetivos de aprovação social não eram claramente discerníveis de outros objetivos de realização, ou seja, os instrumentos de medição apresentavam uma fraca estrutura fatorial e uma baixa coerência interna, dependendo estes resultados, em parte, da cultura e sociedade em que os estudos se realizaram. A este respeito, Maehr & Nicholls (1980) indicaram que as escalas de aprovação social devem partilhar um significado comum com as escalas de mestria, mas que conceptualmente são diferentes. E explicam que, se por um lado, quando o sujeito adota objetivos de aprovação social quer evidenciar um elevado esforço, por outro, aquando da adoção de objetivos para a mestria, o indivíduo quer, sobretudo, praticar uma atividade pelo prazer que lhe está associado, dominar a

¹⁹ Os diversos tratamentos estatísticos realizados no âmbito da validade de constructo: evidência de validade fatorial; e fiabilidade dos instrumentos, podem ser consultados no anexo 4.

tarafa e desenvolver a sua competência. Por sua vez, Papaioannou et al. (2007a) mencionaram que se pode esperar uma relação positiva entre os objetivos de aprovação social e os objetivos para a performance dado que, em ambos os tipos de objetivos, o sucesso do sujeito é avaliado tomando como referência outros. Nesta linha de preocupação, uma vez que no presente trabalho os itens referentes à subescala aprovação social não formavam um fator conceptualmente distinto dos restantes, problema comum a diversas investigações que utilizaram instrumentos com o intuito de medir este tipo de constructos, e atendendo aos propósitos específicos da nossa investigação, optámos por excluir os itens da subescala aprovação social e analisar a orientação de objetivos de realização em função de um modelo trictómico, ou seja, constituído por fatores de mestria, performance-aproximação e performance-evitamento.

Para além dos itens referentes aos objetivos de aprovação social, excluímos um item de cada uma das restantes subescalas por estarem mal representados na solução em análise²⁰. A aplicação da ACP com rotação Varimax às 15 variáveis restantes, após verificação da adequabilidade dos dados em questão através do teste de esfericidade de Bartlett ($X^2(105) = 1427,483$; $p < 0,001$) e da estatística de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0,809$), permitiu a extração de três fatores que explicavam 65% da variância total²¹. O quadro 13 mostra as correlações entre os itens e os fatores após a rotação, assim como a percentagem explicada por cada um dos fatores e os respetivos valores próprios.

Quadro 13 – Análise de componentes principais do AGQ

Itens	Performance	Performance	Mestria
	Aproximação	Evitamento	
Sinto-me muito satisfeito quando consigo fazer melhor que os outros (PA)	0,859		
Sinto-me muito bem quando sou o único capaz de realizar um exercício (PA)	0,826		
Sinto-me completamente realizado quando sou o único a conseguir realizar um jogo/habilidade (PA)	0,805		
Tento sempre ser melhor que os outros nas atividades e nos jogos (PA)	0,781		
Tentarei ser sempre melhor que os meus colegas (PA)	0,750		
Fico preocupado por poder parecer incapaz e isso aflige-me muitas vezes (PE)		0,815	
Vou continuar a evitar exercícios/jogos nos quais eu possa parecer incapaz (PE)		0,784	
Evito certos exercícios/jogos para que não gozem comigo pelas minhas capacidades (PE)		0,769	
Eu preocupo-me muitas vezes que digam que não tenho quaisquer capacidades (PE)		0,766	
Quero evitar realizar exercícios e jogos nos quais possa parecer incapaz (PE)		0,732	
Tenho intenção de me aplicar cada vez mais para aprender novas habilidades/jogos (M)			0,796
Gosto de me esforçar nos exercícios difíceis pois é uma maneira de desenvolver as minhas capacidades (M)			0,784
É importante para mim estar sempre a aprender coisas novas (M)			0,769
Gosto de aprender novas atividades independentemente do seu grau de dificuldade (M)			0,763
Quando aprendo uma habilidade fico com vontade de tentar ainda mais (M)			0,746
Valor próprio	4,522	3,416	1,817
Variância explicada (%)	30,1	22,8	12,1

O primeiro fator, que explicava 30,1% da variância dos resultados, estava associado a objetivos de orientação para a performance-aproximação. Com efeito, o referido fator era saturado por 5 itens que constituíam a subescala de orientação para a performance-aproximação, oscilando

²⁰ Ver no quadro 13 os itens que efetivamente foram considerados.

²¹ Note que os fatores comuns retidos foram aqueles que apresentavam um *eigenvalue* superior a 1. No que respeita ao peso ou saturações (*loadings*) dos itens nos fatores, optámos por seleccionar os itens que apresentavam saturações superiores a 0,5 (Marôco, 2010b).

os valores dessas saturações entre 0,750 e 0,859. O segundo fator, que representava 22,8% da variância dos resultados, encontrava-se ligado a objetivos de orientação para a performance-evitamento. Na verdade, este fator era saturado por 5 itens que integravam a subescala de orientação para a performance-evitamento, situando-se os valores desses pesos entre 0,732 e 0,815. O terceiro fator, que explicava 12,1% da variância dos resultados, surgiu associado a objetivos de orientação para a mestria. Este fator era saturado por 5 itens que formavam a subescala de orientação para a mestria, variando os valores dessas saturações entre 0,746 e 0,796.

Em suma, por apresentar três fatores (com 5 itens cada) em vez de quatro fatores (com 6 itens cada), podemos afirmar que a estrutura fatorial obtida no questionário sobre a orientação de objetivos de realização não é idêntica à versão original elaborada por Papaioannou et al. (2007b). A opção de excluir, sobretudo, os itens referentes aos objetivos de aprovação social conduziu a essa diferença. Contudo, os resultados encontrados providenciaram suporte empírico no sentido da sugestão da validade fatorial do instrumento AGQ adaptado ao contexto português.

Tratada a questão da validade iremos agora analisar a fiabilidade do AGQ. De acordo com Hill e Hill (2009), uma medida é fiável se for consistente. Neste sentido, procedemos ao cálculo da consistência interna das três subescalas do questionário e à determinação da estabilidade temporal dessas subescalas. A consistência interna das três subescalas foi avaliada através do *alpha* de Cronbach. Assim, o coeficiente de *alpha* de Cronbach foi de 0,9 para as subescalas performance-aproximação e performance-evitamento, e de 0,8 para a subescala mestria. A análise destes resultados indicou-nos que a consistência interna das várias subescalas era boa (Hill & Hill, 2009).

Para analisar a estabilidade temporal das subescalas do questionário utilizámos o método teste-reteste. Neste sentido, aplicámos uma segunda vez o AGQ, com aproximadamente três semanas de intervalo, aos mesmos 196 alunos²². O coeficiente de correlação de Pearson entre os resultados das duas aplicações foi de 0,7 para todas as subescalas. Os valores dessas correlações eram significativos ($p < 0,001$) e moderados, pelo que pudemos concluir que se tratavam de escalas com estabilidade temporal.

Procurámos com o trabalho descrito anteriormente verificar se o AGQ apresentava uma validade de constructo e uma fiabilidade aceitáveis para ser utilizado no nosso âmbito cultural. De uma forma geral, se analisarmos os resultados apresentados, quer da análise fatorial, quer da consistência interna e estabilidade temporal, estes sugerem que a versão portuguesa do AGQ possui qualidades psicométricas aceitáveis, comprovando a adequação da adaptação efetuada. Por conseguinte, parece-nos razoável afirmar que este questionário poderá ser utilizado, com um grau de confiança aceitável, na avaliação dos objetivos de realização para a mestria, performance-aproximação e performance-evitamento dos alunos no contexto da Educação Física.

²² Efetivamente, no primeiro momento, preencheram o questionário 218 alunos. Contudo, apenas considerámos para análise os alunos que completaram o questionário nos dois momentos ($n = 196$).

Antes de terminarmos parece-nos importante referir as características gerais da versão portuguesa final do *Questionário de objetivos de realização* (AGQ). Este instrumento é constituído por 15 itens, sendo que 5 medem a orientação de objetivos para a mestria, outros 5 medem a orientação para a performance-aproximação e os restantes 5 medem a orientação para a performance-evitamento. Deve ter-se em consideração a pontuação obtida pelos sujeitos em cada uma das três subescalas do instrumento. O instrumento foi concebido de modo a que quanto mais alta for a pontuação obtida pelo sujeito em determinada subescala mais elevada será a sua orientação para os objetivos de realização inerentes a essa mesma subescala, podendo variar entre o mínimo de 1 e o máximo de 5 pontos.

É da análise da validade e fiabilidade do instrumento PTEGQ que nos iremos ocupar seguidamente. O quadro 14, apresenta os 24 itens traduzidos para português.

Quadro 14 – Itens do PTEGQ em português

Itens
Faz-me ficar preocupado se me disser que não sou bom na Educação Física (PE)
Tem por objetivo (para mim) que eu aprenda exercícios e jogos que façam os meus colegas apreciar-me (AS)
Encoraja os alunos a jogarem melhor do que os outros (PA)
Faz com que eu tenha medo da avaliação em Educação Física e com que procure proteger-me dela (PE)
Fica contente quando os outros me apreciam por aquilo que aprendo em Educação Física (AS)
Apenas fica totalmente satisfeito com os alunos que todos reconhecem como os mais aptos em Educação Física (PA)
Deixa-me frequentemente preocupado com a forma como os outros veem as minhas capacidades atléticas (PE)
Fica muito satisfeito quando eu tento aprender um exercício e isso faz com que os outros me apreciem (AS)
Insiste que devemos lutar para provar que somos melhores do que os outros nos exercícios e nos jogos (PA)
Faz com que eu evite problemas durante a aula que possam fazer os outros rir-se (PE)
Acredita que é importante realizar bem os exercícios/jogos e com isso fazer com que os outros me reconheçam (AS)
Fica muito contente quando eu aprendo novos exercícios e novos jogos (M)
Deixa-me frequentemente preocupado com a possibilidade de os outros dizerem que sou incapaz de realizar os exercícios e os jogos (PE)
Repara se as minhas habilidades estão a melhorar (M)
Apenas felicita os alunos mais aptos para a Educação Física (PA)
Gosta que eu aprenda novos exercícios e jogos para que ganhe apreço dos outros (AS)
Fica muito satisfeito quando vê que eu melhoro todas as minhas capacidades físicas (M)
Considera que os alunos devem comprovar que são melhores que os outros em todos os exercícios e jogos (PA)
Fica contente quando eu aprendo uma nova habilidade e que por isso os meus colegas me apreciem (AS)
Ajuda-me a aprender como posso melhorar as minhas capacidades nos jogos e exercícios (M)
Quer que pareçamos mais capazes do que os outros em todos os exercícios (PA)
Faz com que eu evite exercícios e jogos nos quais as minhas capacidades possam receber comentários negativos (PE)
Insiste que os erros nos exercícios/jogos ajudam-me a identificar os meus pontos fracos e a melhorar as minhas capacidades (M)
Assegura-se que eu sei realizar um exercício antes de avançar para a aprendizagem de outro (M)

Notas: M = Mestria; PA = Performance-aproximação; PE = Performance-evitamento; AS = Aprovação social.

Na realização da ACP foram excluídos todos os itens da subescala aprovação social, 2 itens da subescala mestria, 2 itens da subescala performance-aproximação e 2 itens da subescala performance-evitamento²³. No primeiro caso a eliminação dos itens teve que ver, sobretudo, com a adoção do *princípio de compatibilidade* (Ajzen & Fishbein, 1977), recomendado por Papaioannou et al. (2007b) no desenvolvimento deste tipo de instrumentos. De acordo com este princípio as medidas dos objetivos de realização e das perceções dos alunos sobre a ênfase que o professor atribui aos objetivos devem ser compatíveis entre si em termos de finalidade, domínio de ação, contexto e tempo. Uma vez que os itens relativos aos objetivos de aprovação social do AGQ foram eliminados, tal como vimos anteriormente, decidimos excluir os itens do PTEGQ que avaliavam as

²³ Ver no quadro 15 os itens que efetivamente foram considerados para análise.

percepções dos alunos sobre um clima motivacional enfatizando os objetivos de aprovação social. Antes desta decisão porém, fizemos várias tentativas na exploração dos dados e verificamos que a subescala aprovação social não aparecia bem representada em nenhum fator. Adicionalmente, a eliminação dos outros 6 itens, referentes às restantes subescalas, teve lugar por também se encontrarem mal representados na solução em análise.

A aplicação da ACP com rotação Varimax às 12 variáveis restantes, após verificação da adequabilidade dos dados em questão através do teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2(66) = 912,196$; $p < 0,001$) e da estatística de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0,821$), permitiu a extração de três fatores que explicavam 64,7% da variância total²⁴. O quadro 15 mostra as correlações entre os itens e os fatores após a rotação, assim como a percentagem explicada por cada um dos fatores e os respetivos valores próprios²⁵.

Quadro 15 – Análise de Componentes Principais do PTEGQ

Itens	Performance Aproximação	Performance Evitamento	Mestria
Considera que os alunos devem comprovar que são melhores que os outros em todos os exercícios/jogos (PA)	0,830		
Insiste que devemos lutar para provar que somos melhores do que os outros nos exercícios/jogos (PA)	0,820		
Quer que pareçamos mais capazes do que os outros em todos os exercícios (PA)	0,772		
Encoraja os alunos a jogarem melhor do que os outros (PA)	0,717		
Deixa-me preocupado com a possibilidade de os outros dizerem que sou incapaz de realizar exercícios/jogos (PE)		0,797	
Deixa-me frequentemente preocupado com a forma como os outros veem as minhas capacidades atléticas (PE)		0,761	
Faz com que evite exercícios/jogos nos quais as minhas capacidades possam receber comentários negativos (PE)		0,746	
Faz com que eu tenha medo da avaliação em EF e com que procure proteger-me dela (PE)		0,647	
Ajuda-me a aprender como posso melhorar as minhas capacidades nos jogos/exercícios (M)			0,816
Insiste que os erros nos exercícios/jogos ajudam-me a identificar pontos fracos e melhorar minhas capacidades (M)			0,807
Assegura-se que sei realizar um exercício antes de avançar para a aprendizagem de outro (M)			0,772
Fica muito satisfeito quando vê que eu melhoro todas as minhas capacidades físicas (M)			0,710
Valor próprio	4,203	2,476	1,087
Variância explicada (%)	35,0	20,6	9,0

O primeiro fator estava associado às percepções dos alunos sobre a ênfase que o professor atribui aos objetivos performance-aproximação e explicava 35% da variância total dos dados. Este fator era composto por 4 itens que constituíam a subescala de percepção performance-aproximação, oscilando os valores de saturação desses itens entre 0,717 e 0,830. O segundo fator, que representava 20,6% da variância dos resultados, era composto por 4 itens que avaliavam a percepção performance-evitamento. Os itens que compõem esta subescala apresentavam valores de saturação que variavam entre 0,647 e 0,797. Por último, o terceiro fator encontrava-se ligado à percepção de um clima motivacional para a mestria. Este fator explicava 9% da variância dos resultados e era saturado por 4 itens, situando-se os valores desses pesos entre 0,710 e 0,816.

²⁴ Como anteriormente referido, no anexo 4 podem ser consultados todos os tratamentos estatísticos realizados no âmbito da validade de construto: evidência de validade fatorial, e fiabilidade dos instrumentos.

²⁵ Os fatores comuns retidos foram aqueles que apresentavam um *eigenvalue* superior a 1. No que respeita ao peso ou saturações (*loadings*) dos itens nos fatores, optámos por seleccionar os itens que apresentavam saturações superiores a 0,5 (Marôco, 2010b). Mais, a recomendação de Hill e Hill (2009) referente ao número mínimo de itens que devem compor cada fator (4 itens), também foi tida em consideração.

Em síntese, por apresentar três fatores (com 4 itens cada) em vez de quatro fatores (com 6 itens cada), constatamos que a estrutura fatorial da versão portuguesa do PTEGQ difere da originalmente apresentada por Papaioannou et al. (2007b).

Uma outra característica que interessa esclarecer é a fiabilidade do PTEGQ. O coeficiente de *alpha* de Cronbach foi de 0,8 para as três subescalas, ou seja, a consistência interna das subescalas era boa (Hill & Hill, 2009).

Recorreu-se ao método teste-reteste para examinar a estabilidade temporal do PTEGQ. Por conseguinte, 196 alunos responderam duas vezes aos itens do questionário. O tempo que mediou entre a primeira e segunda vez que os alunos preencheram o questionário foi de, aproximadamente, três semanas. O coeficiente de correlação de Pearson observado entre os resultados das duas aplicações foi de 0,6 para as subescalas percepção performance-aproximação e percepção performance-evitamento, e de 0,4 para a subescala percepção mestria.

Os valores dessas correlações eram significativos ($p < 0,001$) e moderados, pelo que pudemos concluir que se tratam de escalas com uma estabilidade temporal razoável²⁶.

Pretendíamos com o estudo descrito anteriormente proceder à adaptação para o contexto português de um instrumento que permitisse avaliar a percepção dos alunos sobre o clima motivacional em Educação Física. Constatamos que, de um modo geral, as características psicométricas do PTEGQ são relativamente satisfatórias.

A análise fatorial da versão portuguesa do PTEGQ pôs em evidência que esta tem uma estrutura fatorial diferente da versão original, apresentando uma estrutura mais reduzida com três fatores. Verificámos também que a versão portuguesa do questionário PTEGQ apresenta uma consistência interna e uma estabilidade temporal aceitáveis.

Todavia, o PTEGQ não está isento de algumas limitações. Uma delas prende-se com os valores relativos à reprodutabilidade da medida, sobretudo os referentes à subescala percepção mestria. Uma outra limitação está relacionada com os itens associados à percepção de um clima motivacional enfatizando os objetivos de aprovação social e com alguns dos itens eliminados referentes a outros fatores, pelo que recomendamos alguma precaução na utilização deste questionário e consideramos fundamental a continuação dos estudos que aprofundem a validade fatorial deste instrumento de medida.

Apesar dos problemas acima referidos, entendemos que este instrumento é bastante válido para os propósitos da presente investigação, permitindo avaliar as percepções dos alunos sobre a ênfase que o professor de Educação Física coloca nos objetivos de realização.

²⁶ Segundo Hill e Hill (2009), é normal que o coeficiente de estabilidade temporal tenha, geralmente, o valor mais pequeno quando comparado com outros tipos de coeficiente de fiabilidade. É que ele resulta de aplicações do questionário em dois momentos diferentes. No intervalo entre as duas aplicações do questionário, há mais oportunidade das fontes de erro de mediação (fadiga, ansiedade, motivação para cooperar no preenchimento do questionário e, neste caso específico, possíveis alterações do clima motivacional das próprias aulas de Educação Física, etc.) variarem e, portanto, introduzirem mais variação nos valores observados, reduzindo assim a consistência destes valores.

Assim sendo, de forma resumida, a versão portuguesa final do *Questionário das percepções sobre a ênfase que os professores atribuem aos objetivos* (PTEGQ) é constituída por 12 itens, sendo que 4 medem a percepção dos alunos sobre um clima motivacional para a mestria, 4 sobre a percepção performance-aproximação e os restantes 4 sobre a percepção performance-evitamento. No PTEGQ deve considerar-se a pontuação registada pelos sujeitos em cada uma das três subescalas do instrumento, podendo variar entre 1 e 5 pontos.

d) Valiade de constructo: evidência de validade convergente e validade discriminante

Com o objetivo de investigarmos, mais pormenorizadamente, a validade de constructo das versões adaptadas dos instrumentos AGQ e PTEGQ, considerámos outras duas componentes que, para além da validade fatorial, permitem demonstrar a validade de constructo, nomeadamente, a validade convergente e validade discriminante. A validade convergente demonstra-se quando o constructo sob estudo se correlaciona positiva e significativamente com outros constructos teoricamente paralelos. Por sua vez, a validade discriminante ocorre quando o constructo sob estudo não se encontra correlacionado com constructos que operacionalizam fatores diferentes (Marôco, 2010a).

De acordo com Papaioannou e colegas (Papaioannou et al., 2007a; Papaioannou et al., 2007b), as percepções dos alunos sobre a ênfase que o professor atribui a um objetivo em particular devem estar correlacionadas com a adoção do objetivo de realização correspondente. Adicionalmente, correlações moderadas e positivas devem ser encontradas entre as subescalas performance-aproximação e performance-evitamento, devido ao critério normativo de sucesso que está inerente às mesmas. Por outro lado, associações fracas devem ser esperadas entre as subescalas que teoricamente não estão relacionadas (e.g., mestria e performance-aproximação). Por último, os supracitados autores afirmam que uma relação nula entre as subescalas mestria e performance-evitamento será indiciadora de validade discriminante.

Nesse sentido, tendo por base as respostas dos 196 alunos do 12º ano²⁷, procedemos à análise das correlações entre os fatores do AGQ e PTEGQ, com o objetivo de averiguarmos a validade convergente e a validade discriminante destes instrumentos. A matriz de correlações entre os fatores do AGQ e do PTEGQ pode ser consultada no quadro 16.

As associações positivas entre os objetivos e as percepções que partilham um significado similar (e.g., entre a orientação de objetivos para a mestria e a percepção de um clima motivacional enfatizando os objetivos de mestria) apresentaram um valor moderado, indicando que estes constructos convergem mas que, simultaneamente, são diferentes entre si. Verificámos também a existência de uma correlação positiva entre os objetivos performance-aproximação e performance-evitamento, assim como entre as percepções performance-aproximação e performance-evitamento.

²⁷ As características da amostra e os procedimentos de aplicação do questionário foram descritos anteriormente, podendo ser consultados na fase referente à validade de constructo: evidência de validade fatorial; e fiabilidade dos instrumentos.

No que à evidência de validade discriminante diz respeito, constatámos que os objetivos e percepções de mestria, por um lado, não estavam correlacionados com objetivos e percepções performance-aproximação e, por outro, estavam negativamente relacionados com objetivos e percepções performance-evitamento.

Quadro 16 – Matriz de correlações entre os fatores do AGQ e do PTEGQ, e o gosto e satisfação em Educação Física, com a média e o desvio padrão na diagonal

	1	2	3	4	5	6	7
1. Objetivo mestria	4,1±0,7						
2. Objetivo performance-aproximação	0,044	2,9±1,0					
3. Objetivo performance-evitamento	-0,319*	0,279*	2,2±0,9				
4. Percepção mestria	0,436*	0,005	-0,245*	3,8±0,8			
5. Percepção performance-aproximação	-0,082*	0,661*	0,347*	-0,038	2,5±1,0		
6. Percepção performance-evitamento	-0,313*	0,336*	0,569*	-0,308*	0,516*	2,0±0,9	
7. Gosto e satisfação em Educação Física	0,418*	0,226**	-0,160*	0,282*	0,191*	-0,081*	3,8±1,0

Notas: * $p < 0,001$; ** $p < 0,05$

A validade de constructo também pode ser investigada através da análise das relações das subescalas com critérios externos. Nesta parte do estudo investigámos se as medidas das subescalas estabelecem padrões lógicos, consistentes com a teoria, com o gosto pela EF e a satisfação dos alunos nas aulas da disciplina. Espera-se, então, que as subescalas de mestria correspondam positivamente com o gosto e satisfação em Educação Física e que as subescalas performance tenham uma relação menos positiva com esta medida, sobretudo as subescalas performance-evitamento. O gosto pela Educação Física e a satisfação nas aulas da disciplina dos alunos foi medido através de 7 itens, que integram o instrumento desenvolvido e validado por Pereira (2008) para o contexto português. Alguns dos itens considerados foram, por exemplo: “Costumo-me divertir na aula de Educação Física” e “Gosto das matérias da disciplina de Educação Física”. Os 7 itens revelaram uma boa consistência interna, sendo o valor do *alpha* de Cronbach igual a 0,9²⁸. Os valores das correlações de Pearson entre os objetivos de realização, as percepções dos alunos sobre a ênfase que o professor atribui aos objetivos e o gosto e satisfação em Educação Física são apresentados na última linha do quadro 16.

Verificámos, então, que os objetivos e as percepções para a mestria estavam positiva e significativamente associados com o gosto pela Educação Física. Contudo, a força da associação entre a orientação de objetivos para a mestria e o gosto em Educação Física foi considerada moderada e superior à verificada entre a percepção de um clima motivacional para a mestria e o gosto em Educação Física ($r = 0,418$ e $r = 0,282$, respetivamente). Estes dados são indiciadores da validade convergente das medidas. Contrariamente, as associações negativas e fracas entre os objetivos e as percepções performance-evitamento com o gosto e satisfação dos alunos em Educação Física suportam a validade discriminante das medidas. Os valores acima apresentados vão de

²⁸ Este e outros tratamentos estatísticos realizados no âmbito da averiguação da validade de constructo: evidência de validade convergente e validade discriminante, podem ser consultados no anexo 4.

encontro aos obtidos pelos autores que conceberam as escalas originais (Papaioannou et al., 2007a; Papaioannou et al., 2007b). Por sua vez, as correlações entre os objetivos e percepções performance-aproximação com o gosto e satisfação em Educação Física, apesar de significativas e positivas, foram consideradas fracas.

Para finalizar, podemos concluir que os dados apresentados, respeitantes à validade convergente e validade discriminante, em conjunto com os indicadores anteriormente obtidos através da análise fatorial, suportam a validade de constructo dos novos instrumentos adaptados ao contexto português, nomeadamente, o AGQ e o PTEGQ. Estes instrumentos são, por isso, bastante válidos para os objetivos do nosso estudo, permitindo avaliar a orientação de objetivos de realização e o clima motivacional percebido pelos jovens portugueses em função dos fatores mestria, performance-aproximação e performance-avoidance.

2.4.2. VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Para a validação do questionário como instrumento de recolha de informação, desenvolvemos faseadamente o processo, como caraterizamos no quadro 17.

Quadro 17 – Fases do processo de validação do questionário

Fase I	Após a elaboração do questionário, considerando a recolha de informação relativa às diversas variáveis em estudo, uma primeira versão foi aplicada a 60 alunos que frequentavam o 12º ano de escolaridade. Por esta fase ter decorrido simultaneamente com a fase do pré-teste dos instrumentos AGQ e PTEGQ, não iremos aqui caraterizar, novamente, a amostra e os procedimentos adotados na aplicação do questionário. Com base na opinião dos alunos concluímos que o significado da maioria das perguntas do questionário era claro, embora algumas tivessem suscitado dúvidas. Nesse sentido, procedemos à alteração da formatação de algumas questões. Por exemplo, alterámos o formato da resposta à pergunta sobre a data de nascimento de “Ano/Mês/Dia” para “Dia/Mês/Ano”. Esta fase decorreu entre maio e junho de 2010.
Fase II	Uma segunda versão do questionário foi aplicada a 196 alunos do 12º ano. Esta fase decorreu simultaneamente com o estudo da validade e fiabilidade dos instrumentos AGQ e PTEGQ. As caraterísticas da amostra e os procedimentos de aplicação do questionário já foram descritos e podem ser consultados na etapa correspondente. O preenchimento do questionário foi feito na presença do investigador, não tendo sido registada qualquer dificuldade de interpretação por parte dos alunos. Esta fase decorreu entre setembro e novembro de 2010.
Fase III	Uma vez que o estudo de adaptação e validação transcultural para a língua e cultura portuguesas do AGQ e PTEGQ conduziu a uma alteração da estrutura fatorial original dos instrumentos, voltámos a aplicar uma última versão do questionário em que, para além de se manterem inalteráveis todas as outras questões, incluímos as versões adaptadas ao contexto português do AGQ e PTEGQ. Participaram nesta última fase 29 alunos (17 rapazes e 12 raparigas), com uma média de idades de $17,3 \pm 0,9$ anos, que frequentavam o 12º ano de escolaridade numa escola secundária situada em Lisboa. O preenchimento do questionário foi feito na presença do investigador. Os alunos afirmaram que as questões estavam percetíveis e que não eram suscetíveis de dúvidas no seu preenchimento. Os alunos despenderam aproximadamente 25 minutos para responderem ao questionário. Esta fase decorreu nas duas primeiras semanas de dezembro de 2010.

2.4.3. APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

O questionário final²⁹ ficou constituído por 21 questões que podiam ser divididas em 11 grupos. O primeiro grupo apresentava uma questão de dupla entrada, que incidia na prática e importância das atividades de lazer. O segundo grupo era formado por cinco questões com o intuito de conhecer a prática das atividades físicas e desportivas, em diversos contextos. O terceiro grupo, constituído por uma questão, tinha como objetivo identificar as razões para o não envolvimento na prática desportiva. O quarto grupo apresentava duas questões sobre as perceções de saúde, competência e imagem corporal. O quinto grupo era formado por uma questão, composta por 15 itens, com o intuito de conhecer a orientação de objetivos de realização dos alunos em Educação Física. O sexto grupo encerrava duas questões com o objetivo de identificar a atitude dos alunos relativamente à escola e à disciplina de Educação Física. O sétimo grupo era constituído por uma questão, com 12 itens, e tinha como objetivo fazer emergir informação acerca do clima motivacional percebido nas aulas de Educação Física. O oitavo, constituído por uma só questão, centrava-se nos conhecimentos sobre a relação entre saúde e atividade física. O nono grupo, com duas questões, tinha como objetivo conhecer o rendimento escolar dos alunos a matemática, português e Educação Física. As questões que integravam o décimo grupo destinavam-se a conhecer a profissão, situação na profissão e grau de escolaridade dos pais ou das pessoas responsáveis pelo aluno. O último grupo era composto por várias questões com o objetivo de recolher informações pessoais. O nome dos alunos não foi solicitado devido à confidencialidade dos dados. Contudo, garantiu-se a identificação de cada caso, necessária à constituição da amostra para o estudo intensivo, através da atribuição de um código com cinco dígitos numéricos a cada questionário.

2.4.4. APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Os questionários foram administrados durante as aulas de Educação Física, num local reservado e calmo, na parte inicial ou final de um tempo letivo cedido pelos professores. Inicialmente, o professor de Educação Física apresentou o investigador e solicitou a colaboração dos alunos. Em seguida, referimos os principais objetivos do estudo, a importância da colaboração, o caráter voluntário da participação e assegurámos a confidencialidade das respostas. Realçámos também não haver respostas certas ou erradas, o importante era a sinceridade com que respondiam, e que o questionário deveria ser respondido individualmente. Cada aluno recebeu um questionário e uma caneta. Durante a aplicação o investigador esteve sempre presente, esclarecendo todas as dúvidas que pudessem surgir. Não estipulámos um limite de tempo para o preenchimento do questionário, mas os alunos demoraram, em média, 25 minutos a responder ao mesmo. Após terminarem, os

²⁹ O questionário sobre o estilo de vida e a atitude face à disciplina de Educação Física de adolescentes pode ser consultado no anexo 5.

questionários e as canetas foram recolhidos. Todos os procedimentos respeitantes à aplicação dos questionários, junto dos alunos do 12º ano das escolas A e B, tiveram lugar no mês janeiro de 2011.

2.5. PROCESSOS DE ANÁLISE DE DADOS DOS QUESTIONÁRIOS

A análise de dados realizou-se ao longo de várias etapas. Inicialmente, construímos uma base de dados com recurso ao programa IBM SPSS Statistics 20.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*). Posteriormente, introduzimos os dados de acordo com os registos das respostas aos questionários e procedemos à transformação de variáveis.

Na etapa seguinte, realizou-se uma análise descritiva das variáveis e, complementarmente, recorreu-se à estatística inferencial. A este respeito importa sublinhar que como o objetivo foi identificar a magnitude das diferenças das variáveis entre os vários subgrupos (e.g., alunos da Escola A e alunos da Escola B; rapazes e raparigas) e não a generalização dos dados, a interpretação dos resultados da estatística inferencial deve ser entendida como um complemento da análise descritiva. Estes procedimentos de análise estatística foram realizados através do programa IBM SPSS Statistics 20 (*Statistical Package for the Social Sciences*). O nível de significância utilizado foi de 0,05.

Na última etapa, com o objetivo de analisar as características de diferentes grupos de adolescentes, designadamente, rapazes e raparigas, fisicamente ativos e inativos, e porque se pretendia preservar a estrutura multifacetada e relacional das diversas variáveis em estudo, optámos por utilizar uma técnica multivariada, mais especificamente a análise de clusters (*Cluster Analysis*). Para tal recorremos ao programa SPAD 3.5 (*Système Portable pour l'Analyse des Données*) e o nível de significância foi colocado em 0,05.

Em seguida, passamos a descrever detalhadamente os procedimentos metodológicos associados a cada uma das referidas etapas.

2.5.1. PROCEDIMENTOS DE TRANSFORMAÇÃO DE VARIÁVEIS

Com o intuito de avaliarmos a atividade física dos adolescentes, a partir do somatório dos valores reportados para a frequência da participação em diversos contextos (informal, formal e Desporto Escolar) criámos a variável “classificação da atividade física”. Os alunos foram, então, classificados em quatro categorias: inativos (0-2 vezes por semana), pouco ativos (3-4 vezes por semana), moderadamente ativos (5-6 vezes por semana) e vigorosamente ativos (7 ou mais vezes por semana). Para esta classificação, as recomendações de atividade física para as crianças e os jovens foram tidas como um referencial importante (WHO, 2010).

Ainda a este respeito saliente-se que estas categorias foram utilizadas em diversas investigações (e.g., Mota, Ribeiro, & Santos, 2009; Wang, Pereira, & Mota, 2005). Para as análises a realizar, os grupos moderadamente ativos e vigorosamente ativos foram agregados no grupo ativos, uma vez que apenas um reduzido número de alunos integrava o grupo dos vigorosamente ativos.

O quadro 18 apresenta os itens, organizados por subescalas, de vários questionários (percepção, atitude em relação à Educação Física, orientação de objetivos e clima motivacional em Educação Física). A partir da análise da consistência interna dos itens que compõem as várias subescalas procedeu-se à criação de novas variáveis³⁰.

Quadro 18 – Itens, organizados por questionários e subescalas, alpha de Cronbach e novas variáveis

Itens	Alpha de Cronbach	Nova variável
Percepção		
Qualidade atléticas	0,9	Percepção de competência
Agilidade		
Condição física		
Velocidade		
Força		
Coragem		
Atitude em relação à Educação Física		
A EF é uma disciplina importante para a minha formação global	0,8	Atitude - Importância da EF
A EF é tão importante quanto as outras disciplinas		
A EF é das disciplinas menos importantes para a minha formação global (*)		
Costumo-me divertir nas aulas de EF	0,9	Atitude - Gosto pela EF e satisfação nas aulas
Gosto da disciplina de EF		
Parece que nas aulas de EF o tempo passa rapidamente		
Gosto das matérias da disciplina de EF		
A EF é uma das minhas disciplinas preferidas		
Normalmente aborreço-me nas aulas de EF (*)		
Geralmente desejo que as aulas de EF terminem depressa (*)		
Orientação de objetivos		
Tenho intenção de me aplicar cada vez mais para aprender novas habilidades/jogos	0,8	Orientação de objetivos para a Mestria
É importante para mim estar sempre a aprender coisas novas		
Quando aprendo uma habilidade fico com vontade de tentar ainda mais		
Gosto de aprender novas atividades independentemente do seu grau de dificuldade		
Gosto de me esforçar nos exercícios difíceis (...) desenvolver as minhas capacidades		
Sinto-me muito bem quando sou o único capaz de realizar um exercício	0,8	Orientação de objetivos para a Performance-aproximação
Sinto-me muito satisfeito quando consigo fazer melhor que os outros		
Sinto-me realizado quando sou o único a conseguir realizar uma habilidade		
Tento sempre ser melhor que os outros nas atividades e nos jogos		
Tentarei ser sempre melhor que os meus colegas		
Evito certos exercícios/jogos para que não gozem comigo pelas minhas capacidades	0,8	Orientação de objetivos para a Performance-evitamento
Eu preocupo-me muitas vezes que digam que não tenho quaisquer capacidades		
Vou continuar a evitar exercícios/jogos nos quais eu possa parecer incapaz		
Fico preocupado por poder parecer incapaz e isso aflige-me muitas vezes		
Quero evitar realizar exercícios e jogos nos quais possa parecer incapaz		
Clima motivacional		
Fica muito satisfeito quando vê que eu melhoro todas as minhas capacidades físicas	0,8	Clima motivacional para a Mestria
Ajuda-me a aprender como posso melhorar as minhas capacidades nos jogos		
Insiste que os erros nos exercícios ajudam-me (...) melhorar minhas capacidades		
Assegura-se que sei realizar um exercício antes de avançar para (...) outro		
Encoraja os alunos a jogarem melhor do que os outros	0,8	Clima motivacional para a Performance-aproximação
Insiste que devemos lutar para provar que somos melhores do que os outros (...)		
Considera que os alunos devem comprovar que são melhores que os outros (...)		
Quer que pareçamos mais capazes do que os outros em todos os exercícios		
Faz com que eu tenha medo da avaliação em EF (...)	0,7	Clima motivacional para a Performance-evitamento
Deixa-me preocupado com a forma como os outros veem as minhas capacidades		
Deixa-me preocupado (...) dizerem que sou incapaz de realizar exercícios/jogos		
Faz com que evite exercícios nos quais (...) possam receber comentários negativos		

Abreviaturas: EF, Educação Física.

Notas: A pontuação das novas variáveis presentes neste quadro, pode variar entre o mínimo de 1 e o máximo de 5 pontos. O sinal (...) significa que algumas palavras do item não foram escritas. O sinal (*) significa que os itens estão formulados na negativa.

³⁰ Os tratamentos estatísticos realizados no âmbito de averiguar a consistência interna podem ser consultados no anexo 6.

Por exemplo, a partir dos 6 itens da percepção, foi criada uma nova variável que medisse a percepção de competência dos alunos. Contudo, primeiramente, foi necessário examinar se os itens “qualidades atléticas”, “agilidade”, “condição física”, “velocidade”, “força” e “coragem” estavam a medir um único constructo latente unidimensional. Com este intuito, procedemos ao cálculo da medida de consistência interna através do *alpha* de Cronbach e o valor obtido foi 0,9. De acordo com Hill e Hill (2009) este pode ser considerado um bom valor.

Procedimento similar foi adoptado para o questionário da atitude em relação à Educação Física, constituindo-se duas novas variáveis. Uma obteve-se a partir de 3 itens que mediam a atitude da importância atribuída à Educação Física (*alpha* de Cronbach = 0,8) e outra a partir de 7 itens que avaliavam o gosto e satisfação nas aulas (*alpha* de Cronbach = 0,9). A análise destes resultados indicou-nos que a consistência interna de ambas as subescalas era boa (Hill & Hill, 2009).

Adicionalmente, verificou-se que as 3 subescalas, cada uma constituída por 5 itens, que avaliavam a orientação de objetivos dos alunos para a mestria, performance-aproximação e performance-evitamento, apresentavam uma boa consistência interna (*alpha* de Cronbach = 0,8), pelo que procedemos à criação de 3 novas variáveis.

Por último, centramos a nossa atenção no questionário relativo ao clima motivacional percebido pelos alunos nas aulas de Educação Física, composto por 12 itens. Uma vez que as diversas subescalas do questionário, cada uma constituída por 4 itens, apresentaram uma consistência interna boa (*alpha* de Cronbach = 0,8) ou razoável (*alpha* de Cronbach = 0,7), foi possível criar três novas variáveis para avaliar o clima motivacional para a mestria, performance-aproximação e performance-evitamento.

2.5.2. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE ESTATÍSTICA DESCRITIVA

Nesta etapa procedeu-se à análise dos dados em termos de estatística descritiva. Para o efeito as variáveis qualitativas (nominais e ordinais) foram caracterizadas através dos indicadores genéricos de medida: frequência absoluta e frequência relativa. Já as variáveis quantitativas foram caracterizadas através da média e desvio-padrão.

Como complemento da análise descritiva, recorremos a um conjunto de procedimentos de análise estatística inferencial que tiveram como objetivo identificar a magnitude das diferenças das variáveis entre os vários subgrupos.

Assim, para avaliar se a escola e o sexo dos alunos afectavam significativamente a percepção de competência, a atitude perante a escola, a importância atribuída à disciplina de Educação Física, a orientação de objetivos performance-aproximação, o clima motivacional para a mestria e, ainda, o clima motivacional para a performance-aproximação, recorreu-se à ANOVA a

dois fatores, após validação dos pressupostos. A este respeito importa referir que apesar de não se verificar a normalidade da distribuição dos valores relativos a algumas variáveis em alguns grupos, evocámos a teoria do limite central, uma vez que todos os grupos tinham mais de 30 casos e a distribuição era aproximadamente simétrica. Nestas condições, a ANOVA é robusta a violações suaves do pressuposto da normalidade (Marôco, 2010b). O pressuposto de homogeneidade de variância foi validado com o teste de Levene e para todos os grupos obteve-se $p > 0,05$.

Para avaliar se a escola afectava significativamente a frequência de atividade física informal, a frequência de atividade física formal, a quantidade média de tempo semanal dedicado à prática de atividade física com uma intensidade moderada a vigorosa, o gosto pela Educação Física e satisfação nas aulas, a orientação de objetivos para a mestria, a orientação de objetivos para a performance-evitamento, o clima motivacional para a performance-evitamento, o rendimento escolar a matemática, português e Educação Física, uma vez que as condições de aplicação dos testes paramétricos não se verificaram, recorreu-se ao teste não paramétrico de Mann-Whitney. Similarmente, utilizou-se o mesmo teste para averiguar se o sexo dos alunos influenciava significativamente as referidas variáveis.

Para examinar a associação entre a prática de atividade física e o rendimento escolar a matemática, português e Educação Física no final do 11º ano, recorreu-se ao coeficiente de correlação de Pearson.

Por último, para testar se a classificação da atividade física dos alunos (inativos, pouco ativos e ativos) dependia da escola recorreu-se ao teste do Qui-quadrado de Independência. Este mesmo teste foi utilizado para avaliar se a classificação da atividade física dependia do sexo dos alunos.

Todas as análises foram executadas com o programa IBM SPSS Statistics 20.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*) com $p < 0,05$ ³¹.

2.5.3. CLASSIFICAÇÃO AUTOMÁTICA

Com o propósito de analisar e comparar as características de diferentes grupos de adolescentes relativamente a diversas variáveis, e porque se pretendia ter em consideração a complexidade do fenómeno que estávamos a estudar, optámos por seleccionar uma técnica multivariada, a Classificação automática (*Cluster analysis*).

Deste modo, realizou-se a classificação automática a partir das variáveis classificação da atividade física dos alunos (categorias: inativos, pouco ativos e ativos) e sexo (categorias: masculino e feminino). Inicialmente, através da ativação das referidas variáveis, surgiram 6 classes. Porém, como um dos objetivos centrais do presente estudo consistiu em perceber o que distinguia

³¹ Todos os tratamentos realizados no âmbito da estatística descritiva e inferencial podem ser consultados no anexo 7.

os alunos ativos dos inativos, procurámos analisar as variáveis que caracterizavam as quatro classes extremas, nomeadamente: a dos rapazes ativos, a das raparigas ativas, a dos rapazes inativos e a das raparigas inativas. Desta forma, visámos otimizar a perceção das diferenças entre as classes dos adolescentes que adotaram um estilo de vida ativo e inativo, segundo o sexo.

Para além dos aspetos acima referidos, convém sublinhar que para a ilustração das quatro classes em análise foram selecionadas todas as variáveis relativas ao estilo de vida, percepções, orientação de objetivos, clima motivacional, atitudes, conhecimentos, rendimento escolar e sociodemográficas³².

Adicionalmente, para a ilustração das classes, utilizámos os seguintes dados: valor teste – parâmetro que fornece a ordenação das variáveis relativamente ao poder de caracterização da classe; probabilidade – grau de significância; valor global – percentagem de indivíduos da amostra com essa modalidade; classe/modalidade – percentagem de indivíduos da classe com essa modalidade, relativamente ao total da modalidade; modalidade/classe – percentagem de indivíduos da classe com essa modalidade.

De salientar ainda que os tratamentos estatísticos associados à classificação automática foram realizados através do programa SPAD 3.5 (*Système Portable pour l'Analyse des Données*) e o nível de significância utilizado foi de 0,05.

2.6. LIMITAÇÕES

Para além das limitações que são próprias da investigação quantitativa, o nosso estudo apresenta um conjunto de outras limitações que importa identificar.

Uma vez que a amostra era composta por alunos de um único nível de escolaridade (12º ano) que frequentavam escolas ($n = 2$) inseridas em zonas urbanas da região de Lisboa, os resultados obtidos não são generalizáveis para outras populações.

A recolha de informação relativa às diferentes variáveis em estudo foi efetuada através de questionário. Como sabemos, avaliar a atividade física através de um método indireto conduz, na maioria das vezes, à simplificação de um comportamento complexo. Recomendamos assim alguma prudência na interpretação dos resultados relacionados com a atividade física, até porque alguns indivíduos podem ter dificuldade em reportar com precisão a intensidade e a duração das atividades físicas realizadas (Sallis e Owen, 1999). Não obstante, Sallis e Owen (1999) referem que o questionário é um instrumento bastante eficaz e económico, permite aceder a uma grande quantidade de informação e envolver um elevado número de sujeitos. Estes autores acrescentam ainda que os adolescentes, a partir dos 15 anos, são capazes de reportar adequadamente os seus padrões de atividade física.

³² O tratamento estatístico da caracterização dos alunos em função da classificação da atividade física e sexo encontra-se no anexo 8.

Assim, considerando os objetivos do nosso estudo, o tipo e a diversidade de informação a recolher junto de uma amostra de grande dimensão e os recursos disponíveis, o questionário revelou-se como o método mais apropriado.

Adicionalmente, para classificar os adolescentes como ativos e inativos, considerámos a atividade física realizada durante os momentos de lazer, não incluindo outras atividades potencialmente importantes como, por exemplo, o transporte de e para a escola.

Por fim, a análise efetuada foi transversal, pelo que não se pode inferir sobre a relação de causa e efeito entre a atividade física e os correlatos.

3. METODOLOGIA DO ESTUDO INTENSIVO

3.1. DEFINIÇÃO DO PERFIL DOS ALUNOS ENTREVISTADOS

O estudo intensivo incidiu sobre as histórias de vida e as experiências pessoais relativas à prática das atividades físicas e desportivas de dois grupos de adolescentes que adotaram estilos de vida diferenciados. Para além da definição de dois ângulos de narrativas, alunos ativos e alunos inativos, considerámos como critério de seleção os fatores demográficos sexo e características socioculturais da família dos alunos. De acordo com estes critérios, definiu-se entrevistar alunos que correspondessem à estruturação de vários perfis cruzados entre si. Assim, procedemos à seleção de 16 alunos utilizando as seguintes variáveis: estilo de vida (ativo *versus* inativo), sexo (masculino *versus* feminino) e características socioculturais da família (classe social média/alta e formação académica familiar igual ou superior a licenciatura *versus* classe social popular e formação académica familiar igual ou inferior ao ensino secundário).

Em suma, seleccionámos oito alunos de cada uma das escolas, sendo quatro rapazes (dois ativos e dois inativos) e quatro raparigas (duas ativas e duas inativas). A escolha do número de alunos a entrevistar deriva dos diferentes tipos de condições teóricas definidas a priori e da intenção de ter um subgrupo, constituído por dois casos, cobrindo cada tipo de condições. Isto porque como Yin (2003, p. 153) refere:

Analytic conclusions independently from two cases, as with two experiments, will be more powerful than those coming from a single case, or a single experiment, alone. Second, the contexts of the two cases are likely to differ in some extent. If under these circumstances you still can arrive at common conclusions from both cases, they will have immeasurably expanded the external generalizability of your findings, again compared to those from a single case alone. In the face of these benefits, having at least two cases should be your goal.

A seleção foi feita a partir das respostas dos alunos ao questionário aplicado no estudo extensivo. Tendo por base as recomendações de atividade física para as crianças e os jovens (WHO, 2010), entre os alunos classificados como ativos, seleccionámos aqueles que reportaram praticar atividade física com uma intensidade moderada a vigorosa, durante 6 horas ou mais por semana, distribuídas ao longo de, pelo menos, 5 dias da semana. Privilegiámos, ainda, a seleção dos alunos que indicaram participar em atividades organizadas e competitivas, uma vez que estas parecem influenciar a estabilidade da participação durante a adolescência e ao longo da vida adulta (Aarnio, Winter, Peltonen, Kujala, & Kaprio, 2002; Kjønniksen et al., 2009a; Telama et al., 2006;

Vilhjalmsson & Kristjansdottir, 2003). Por outro lado, os alunos considerados inativos mencionaram não praticar atividade física nos seus tempos de lazer.

Os alunos foram selecionados por preencherem os requisitos teóricos anteriormente apresentados e, assim, fornecerem exemplos de casos extremos. De acordo com Eisenhardt (1989), esta forma teórica de seleção permite ao investigador focar a análise nos casos que são mais prováveis de replicar ou estender a teoria emergente. Por outro lado, Eisenhardt (1989) refere ainda que a seleção de casos extremos é vantajosa, pois atendendo ao reduzido número de casos que usualmente é possível estudar, o processo de interesse do investigador é mais *transparentemente observável*.

3.2. CARATERIZAÇÃO DOS ALUNOS ENTREVISTADOS

As características demográficas e do estilo de vida dos alunos entrevistados podem ser consultadas no quadro 19.

Quadro 19 – Caraterização geral dos alunos entrevistados

Nome ³³	Sexo	Idade	Classe social familiar	Formação académica familiar	Estilo de vida	Escola
Vasco	Masculino	17	Média/alta	Licenciatura	Inativo	B
Tiago	Masculino	17	Média/alta	Mestrado	Inativo	B
José	Masculino	17	Popular	Ensino Secundário	Inativo	A
Fernando	Masculino	17	Popular	3º Ciclo	Inativo	A
Leonor	Feminino	17	Média/alta	Doutoramento	Inativo	B
Rita	Feminino	18	Média/alta	Doutoramento	Inativo	B
Cristina	Feminino	18	Popular	3º Ciclo	Inativo	A
Tânia	Feminino	17	Popular	1º Ciclo	Inativo	A
Bruno	Masculino	17	Média/alta	Mestrado	Ativo	B
Sérgio	Masculino	18	Média/alta	Mestrado	Ativo	B
Fábio	Masculino	18	Popular	3º Ciclo	Ativo	A
Nélson	Masculino	18	Popular	3º Ciclo	Ativo	A
Matilde	Feminino	17	Média/alta	Doutoramento	Ativo	B
Sara	Feminino	17	Média/alta	Doutoramento	Ativo	B
Ana	Feminino	17	Popular	1º Ciclo	Ativo	A
Francisca	Feminino	18	Popular	3º Ciclo	Ativo	A

Em síntese, é possível identificar dois grupos de alunos, os classificados como ativos e, por oposição, os inativos. Em ambos os grupos, é possível encontrar não só igual número de rapazes e raparigas, como de alunos com diferentes origens sociais.

No quadro 20 e no quadro 21 constam, respetivamente, as características da participação em atividade física dos alunos entrevistados no momento em que responderam ao questionário e as características relativas às percepções, atitudes e conhecimento das recomendações de atividade física.

³³ No sentido de se garantir a confidencialidade dos dados, optámos por identificar cada um dos alunos recorrendo à utilização de pseudónimos.

Quadro 20 – Caracterização da atividade física dos alunos entrevistados

Nome	Estilo de vida	AF informal (Freq /Mod)	AF formal (Freq /Mod)	DE (Freq/Mod)	AFMV (Horas/semana)
Vasco	Inativo	Não	Não	Não	Nenhuma
Tiago	Inativo	Não	Não	Não	Nenhuma
José	Inativo	Não	Não	Não	Nenhuma
Fernando	Inativo	Não	Não	Não	Nenhuma
Leonor	Inativo	Não	Não	Não	Nenhuma
Rita	Inativo	1 Dançar	Não	Não	Nenhuma
Cristina	Inativo	Não	Não	Não	Nenhuma
Tânia	Inativo	Não	Não	Não	Nenhuma
Bruno	Ativo	5 Futebol	5 Futebol	Não	≥ 7
Sérgio	Ativo	2 Natação	4 Futebol	Não	≥ 7
Fábio	Ativo	1 Futebol	3 Andebol	1 Andebol	6
Nélson	Ativo	1 Futebol Caminhar	4 Capoeira	Não	≥ 7
Matilde	Ativo	3 Dançar Passear	5 Basquetebol Ginásio	Não	≥ 7
Sara	Ativo	Não	7 Natação	Não	≥ 7
Ana	Ativo	5 Voleibol Caminhar	Não	3 Voleibol	6
Francisca	Ativo	5 Futebol Caminhar	4 Futsal	3 Futsal	≥ 7

Abreviaturas: AF, Atividade física; Freq, Frequência (sessões por semana); Mod, Modalidade praticada; AFMV, Atividade física moderada a vigorosa.

Quadro 21 – Caracterização das percepções, atitudes e conhecimentos dos alunos entrevistados

Nome	Estilo de vida	Percepções			Orientação objetivos			Clima motivacional			Atitude EF		Atitude Escola*	Conhece Rec AF
		PC	PS	PIC	M	PAP	PEV	M	PAP	PEV	Gosto	Imp		
Vasco	Inativo	2	3	4	1	2	1	5	5	2	1	2	2	Não
Tiago	Inativo	4	3	4	2	3	2	3	4	2	3	3	3	Não
José	Inativo	2	3	5	2	1	2	5	4	1	2	2	1	Não
Fernando	Inativo	4	3	4	4	4	3	4	4	1	4	4	4	Não
Leonor	Inativo	3	3	2	5	4	3	4	4	3	4	4	4	Não
Rita	Inativo	3	2	5	4	1	3	4	2	1	3	2	NR	Não
Cristina	Inativo	2	2	1	2	2	2	3	3	2	2	3	2	Não
Tânia	Inativo	4	2	5	4	4	2	3	2	2	3	2	3	Sim
Bruno	Ativo	5	4	5	5	5	1	3	1	1	5	5	3	Não
Sérgio	Ativo	5	4	5	5	5	1	3	4	1	5	4	5	Não
Fábio	Ativo	4	4	4	5	5	1	5	3	1	5	5	3	Não
Nélson	Ativo	4	3	4	5	3	2	4	2	2	4	3	4	Não
Matilde	Ativo	4	3	4	5	3	1	4	2	1	4	3	4	Não
Sara	Ativo	5	4	5	5	5	2	5	2	1	5	5	3	Sim
Ana	Ativo	4	3	3	5	3	1	3	3	1	5	5	4	Não
Francisca	Ativo	5	4	4	5	4	1	4	4	1	5	5	4	Não

Abreviaturas: PC, Percepção de competência; PS, Percepção de saúde; PIC, Percepção de imagem corporal; M, Mestria; PAP, Performance-aproximação; PEV, Performance-evitamento; Imp, Importância; EF, Educação Física; Rec AF, Recomendações de atividade física; NR, Não respondeu; * Recorda-se que as opções de resposta sobre a atitude face à escola variam entre o mínimo de 1 e o máximo de 4 pontos, ao contrário das restantes variáveis cujo valor máximo é de 5 pontos.

Em termos mais pessoais e descritivos, podemos caraterizar os alunos entrevistados da seguinte forma:

VASCO

O Vasco nasceu em 31 de maio de 1993, filho de um pai engenheiro eletrónico e mãe técnica de turismo. Tem um irmão mais velho, com 20 anos. Praticou natação entre os 6 e os 14 anos, porque os seus pais o *obrigaram*, e integrou o núcleo de desporto escolar de futebol durante o 2º ciclo de escolaridade. Atualmente, não está disposto a fazer 60 minutos de atividade física diária porque não gosta de se esforçar. Pertence a uma turma do curso de ciências e tecnologia. Tem como aspirações entrar para a universidade, encontrar um trabalho e ser feliz.

TIAGO

O Tiago nasceu em 7 de novembro de 1993, filho único de um pai programador informático e mãe auxiliar de ação educativa. A nível formal praticou natação (entre os 5 e os 10 anos), futebol (entre os 10 e os 12) e, mais tarde, voltou à natação mas de uma forma informal (dos 13 aos 14 anos). Considera-se preguiçoso e afirma que, durante a fase do ensino secundário, a única atividade física relevante que fez foi nas aulas de Educação Física. Revela uma atitude de indiferença perante a escola e a Educação Física. É aluno do curso de ciências socioeconómicas e tem como aspirações tirar um curso de economia ou gestão.

JOSÉ

O José nasceu em 28 de maio de 1993, filho de um pai empregado dos serviços de contabilidade e mãe trabalhadora na área das artes gráficas. Tem um irmão mais novo, com 13 anos. É aluno do curso de ciências e tecnologias, não gosta da escola nem da disciplina de Educação Física. Durante o 1º ciclo de escolaridade praticou natação. De resto, a atividade física e desportiva que efetuou foi, em grande parte, realizada nas aulas de Educação Física. Tem como aspirações ter um curso universitário, um trabalho, uma casa e um corpo saudável com alguns músculos à vista.

FERNANDO

O Fernando nasceu em 22 de fevereiro de 1993, filho de um pai construtor civil e mãe auxiliar de ação educativa. É o mais velho de três filhos, tendo um irmão com 9 anos e uma irmã com 5 anos. Praticou natação, dos 8 aos 10 anos, e futebol, dos 14 aos 16. Enquanto adolescente, considera-se fisicamente menos ativo do que quando era mais novo. É aluno do curso de ciências socioeconómicas e gosta bastante da escola e da disciplina de Educação Física. Continuar a estudar e viver um dia de cada vez são as suas aspirações.

LEONOR

A Leonor nasceu em 16 de novembro de 1993, filha de um pai farmacêutico e mãe professora do ensino superior. Tem uma irmã mais nova, com 15 anos. Praticou ballet, dos 2 aos 5 anos de idade, e natação, dos 3 aos 10. Atualmente faz atividade física e desportiva apenas nas aulas de Educação Física. Integra uma turma do curso de ciências e tecnologias e gosta bastante da escola. Tem como aspirações ser médica.

RITA

A Rita nasceu no Brasil em 11 de julho de 1992, filha de um pai auditor fiscal e mãe empresária. Em fevereiro de 2010, com 17 anos, mudou-se para Portugal e passou a residir com a mãe e o padrasto. Tem 3 irmãs, duas mais velhas e uma mais nova, e um irmão mais velho. Ao longo da sua vida dispôs de várias oportunidades para praticar atividade física mas o desporto nunca foi a sua *tendência*. É aluna do curso de ciências e tecnologias e a Educação Física é-lhe indiferente. Tem como aspirações continuar a estudar na área da saúde.

CRISTINA

A Cristina nasceu em 8 de setembro de 1992, filha única de um pai eletricitista e mãe cozinheira. Praticou natação entre os 2 e 15 anos mas, depois disso, não voltou a praticar qualquer outra atividade física e desportiva sem ser nas aulas de Educação Física. Integra a turma de artes visuais e não gosta muito nem da escola, nem da disciplina de Educação Física. Tem como aspirações ir para o mais longe possível da zona onde vive e mudar de vida.

TÂNIA

A Tânia nasceu em 14 de dezembro de 1993, filha de um pai segurança e mãe desempregada. Vive apenas com os pais, pois o único irmão que tem, dez anos mais velho, emigrou. Para além de estudar, integrando uma turma do curso de línguas e humanidades, trabalha no *McDonald's*. Fora da escola, nunca praticou qualquer atividade física de caráter formal e considera-se uma pessoa sedentária. Revela uma atitude de indiferença perante a escola e a disciplina de Educação Física. Tem como aspirações tirar um curso de gestão hoteleira, ou de jornalismo, fora de Portugal.

BRUNO

O Bruno nasceu em 3 de abril de 1993, filho de um pai revisor oficial de contas e mãe gestora imobiliária. É o segundo de três filhos, tendo o irmão mais velho 21 anos e o irmão mais novo 14. Aos 5 anos de idade iniciou a prática de diversas atividades físicas a nível formal, nomeadamente, natação, judo e futebol. Quando tinha 11 anos optou pelo futebol, modalidade que pratica atualmente a nível federado. Pertence a uma turma de ciências e tecnologias. Apresenta uma

atitude de indiferença face à escola mas gosta muito da disciplina de Educação Física. Tem como aspirações seguir os estudos na área de economia.

SÉRGIO

O Sérgio nasceu em 6 de janeiro de 1993, filho de um pai diretor artístico e criativo e mãe psicóloga. É o segundo de três filhos, tendo uma irmã, 4 anos mais velha, e um irmão, 10 anos mais novo. Praticou ténis dos 5 aos 12 anos e integrou o núcleo de desporto escolar de voleibol durante o 3º ciclo de escolaridade. Joga futebol a nível federado desde os 9 anos de idade. É aluno do curso de ciências socioeconómicas e gosta muito da escola e da disciplina de Educação Física. Tem como aspirações licenciar-se em economia.

FÁBIO

O Fábio nasceu em 25 de fevereiro de 1992, filho de um pai maquinista e mãe secretária. Vive com a mãe, o padrasto e o irmão, que tem 12 anos. A atividade física esteve sempre presente na sua vida, nos mais diversificados contextos (rua, escola e clubes). Atualmente joga andebol no desporto escolar e num clube a nível federado. É aluno do curso tecnológico de desporto, gosta muito da disciplina de Educação Física mas a escola é-lhe indiferente. Tem como aspirações terminar o 12º ano e continuar a estudar na área do desporto.

NÉLSON

O Néelson nasceu em Cabo-Verde a 7 de maio de 1992, filho de um pai pedreiro e mãe empregada doméstica. Em fevereiro de 2008, quando tinha 16 anos de idade, mudou-se com a mãe e as três irmãs para Lisboa. Tem um irmão mais velho, com 24 anos, que não cresceu com ele e que reside em Cabo-Verde. Ao longo da sua infância praticou imensa atividade física a nível informal e formal. É praticante de capoeira. Integra a turma de ciências e tecnologias e gosta bastante da escola e da Educação Física. Tem como aspirações continuar a estudar na área da biologia.

MATILDE

A Matilde nasceu em 31 de março de 1993, filha de um pai engenheiro civil e de mãe médica. Reside com o pai e a madrasta, pois os seus pais divorciaram-se quando era criança. Tem vários irmãos. Ao nível das atividades físicas e desportivas, praticou formalmente karate, *hip-hop* e atletismo (corrida de fundo). Atualmente pratica basquetebol a nível federado, iniciando-se na modalidade aos 15 anos, e frequenta aulas de grupo num ginásio. É aluna do curso de ciências socioeconómicas e gosta bastante da escola e da disciplina de Educação Física. Tem como aspirações continuar a estudar e a praticar atividade física.

SARA

A Sara nasceu em 19 de agosto de 1993, filha de pai e mãe engenheiros civis. Tem uma irmã mais velha, com 19 anos. Praticou *ballet* entre os 4 e os 9 anos de idade. É atleta de alta competição na natação, tal como a irmã. Por vezes, chega a ter treinos bidiários (um às 06h30 da manhã e outro ao final do dia). Gosta de música e desde criança que frequenta aulas de piano e de formação musical. É aluna do curso de ciências e tecnologias, tem uma atitude positiva perante a escola e gosta muito da disciplina de Educação Física. Tem como aspirações estudar biologia molecular e genética.

ANA

A Ana nasceu em 8 de março de 1993, filha de um pai motorista e mãe cozinheira. Tem um irmão mais velho, com 22 anos, que pratica regularmente *kickboxing*. Afirmo que agarrou a maior parte das oportunidades proporcionadas pela escola para praticar atividade física. Pertence ao núcleo de desporto escolar de voleibol. Fora da escola nunca praticou nenhuma atividade desportiva a nível formal. É aluna do curso de ciências socioeconómicas e gosta muito da escola e da disciplina de Educação Física. Tem como aspirações continuar a estudar e procurar um clube *para poder praticar atividade física lá fora*.

FRANCISCA

A Francisca nasceu em 18 de janeiro de 1993, filha de um pai motorista de veículos pesados e mãe empregada doméstica. Vive com os avós e tem um irmão mais novo, com 7 anos de idade. A prática de atividade física informal e formal foi, e continua a ser, uma constante na sua vida. Joga futsal em dois clubes e, ainda, integra o núcleo de desporto escolar de futsal. Tem uma atitude positiva relativamente à escola e à disciplina de Educação Física. Integra a turma de ciências socioeconómicas e tem como aspirações seguir gestão do desporto, porque gosta de economia e de desporto.

3.3. A ENTREVISTA DE NARRATIVA DE VIDA

A pesquisa narrativa é uma forma de investigação qualitativa que nos últimos anos tem suscitado um interesse considerável no âmbito das Ciências Sociais. Nas palavras de Smith e Sparkes (2009, p. 6), podemos compreender o seu significado e características fundamentais:

In a nutshell, narrative inquiry can be described as committed to interpretivism and is a way of understanding experience. Arguments for the development and use of it emerge from a view of human experience in which humans, individually and socially, are storytelling beings who lead storied lives. People shape their daily realities by narratives and we know our lives and worlds through them. They are a personal and social means by which our experience of the world is

interpreted and made meaningful. Narratives are also an embodied relationship, constitute people's selves and identities, and are a primary way of organising our lives in time. Viewed in these ways, narrative is the phenomenon studied in inquiry. It is a type of inquiry in which narratives are considered an ontological condition of life, a way of knowing, and/or method of analysis.

Estas particularidades que caracterizam e, simultaneamente, distinguem a pesquisa narrativa de outros tipos de investigação, estiveram na origem da sua escolha com vista a compreendermos mais aprofundadamente os fatores que influenciaram uns jovens a serem fisicamente ativos e outros inativos. Smith e Sparkes (2009) referem inclusivamente que este tipo de pesquisa representa, no campo do desporto e da atividade física, uma forma importante para desenvolver a compreensão das experiências vividas pelas pessoas na sua vida quotidiana e desportiva.

Contudo, a literatura coloca em evidência que a pesquisa narrativa engloba um vasto número de diferentes abordagens. No nosso estudo optámos por uma abordagem biográfica onde, de acordo com Armour (2006), o investigador é responsável por conduzir uma investigação sobre indivíduos selecionados. Mais especificamente, utilizámos como técnica de investigação as histórias de vida (Armour, 2006; Armour & Chen, 2012; Atkinson, 1998; Bourdieu, 1986; Poirier, Clapier-Valladon, & Raybaut, 1999; Sparkes & Templin, 1992).

As histórias de vida por serem utilizadas em várias áreas disciplinares (e.g., psicologia, sociologia, antropologia, história, educação) surgem associadas a uma heterogeneidade de definições e métodos. De fato, não existe um método único e verificado das histórias de vida. Há, pois, várias maneiras de agir, conforme a pesquisa a que se precede e o uso que se quer fazer das mesmas (Atkinson, 1998; Poirier et al., 1999; Sparkes & Templin, 1992). Assim, importa clarificarmos o conceito de histórias de vida utilizado no âmbito do nosso estudo. Atente-se, neste sentido, às palavras de Armour (2006, p. 472):

Life story research is, essentially, biographical research where a researcher constructs, or co-constructs, a story about a life, or part of a life. The purpose is to better understand that life, to shed light on similar or contrasting lives, and/or to inform an analysis of a particular issue or event.

Na investigação que conduzimos, a história de vida teve como prática essencial a entrevista narrativa de vida, individual e do tipo semidiretiva. Mais especificamente, na entrevista solicitámos aos adolescentes que narrassem a sua vida e história pessoal relativa a uma parte ou dimensão da sua vida. No centro do nosso interesse estava, particularmente, o captar das vozes dos jovens sobre as suas experiências relacionadas com a atividade física ao longo da vida. Por outras palavras, a dimensão da vida dos adolescentes que nos interessou compreender para podermos construir o seu percurso biográfico disse respeito, sobretudo, ao estilo de vida relacionado com a prática de atividade física e aos seus diversos fatores de influência. Na realização da entrevista

utilizámos um guião previamente estabelecido que, comportando um certo número de temas e questões decorrentes dos objetivos do estudo, ajudou a orientar e a suprimir a dispersão da narrativa. Todavia, como sugerem Poirier et al. (1999), o desenrolar não diretivo no interior do guião deixou ao narrador “toda a liberdade para responder às questões, para iludir algumas delas, para se alongar sobre outras” (p. 22).

De acordo com Bourdieu (1986) falar da história de vida é pressupor, ao menos, que a vida é uma história e se caracteriza por um conjunto de acontecimentos inseparáveis da existência individual, que podem ser narrados. A vida organizada como uma história traduz assim a descrição de um caminho, de um percurso, com os seus cruzamentos e armadilhas, que decorre de uma ordem cronológica que é também lógica. Ainda nesta linha de reflexão, Bourdieu (1986) refere que o indivíduo ao contar a história da sua própria vida, embora por vezes perca o “fio estrito da sucessão do calendário” (p. 69), é inspirado, pelo menos em parte, pelo desejo de dar significado, de gerar uma lógica retrospectiva e prospetiva, de estabelecer relações inteligíveis entre os diferentes acontecimentos e etapas da sua vida. O biografado emerge assim como o ideólogo da sua própria vida. E apesar da perspetiva que o biografado tem no momento em que narra a história não ser, possivelmente, a mesma que tinha no passado, esta emerge do passado de uma forma inteligível no momento em que a tenta reconstruir. Adicionalmente, de acordo com Grooves et al. (2003), salientamos que a forma como os indivíduos percebem os acontecimentos e ações do passado reveste-se de particular relevância, dado que esta percepção pode influenciar as suas experiências atuais e futuras.

É esta informação personalizada, particular, reveladora das experiências e dos acontecimentos vividos por uma pessoa, que visámos obter a partir das histórias de vida. A riqueza deste método consiste precisamente em permitir conhecer uma perspetiva mais pessoal, mais subjetiva, mais ligada ao indivíduo, mas também ao seu contexto.

De acordo com Smith e Sparkes (2009), esta forma diferente, poderosa e entusiasmante de compreender os seres humanos permite que o investigador vá para além de um *foco* individualista e avance para uma exploração mais complexa das pessoas como seres individuais e sociais. A este respeito Poirier et al. (1999) refere que o narrador “não é um sujeito isolado, faz parte de vários grupos, de uma sociedade e cultura precisas” (p. 38), pelo que o “testemunho obtido através da narrativa permanece ligado, simultaneamente, à pessoa do sujeito e ao seu grupo: o verbo é agido; diríamos, preferentemente, que aqui, mais do que em qualquer outro lado, o texto depende diretamente do contexto” (p. 31). Por outras palavras, a história de vida reflete normalmente a interdependência dos múltiplos contextos em que o sujeito evoluiu.

Nesta linha de raciocínio, a utilização desta técnica de investigação pode revelar-se profícua na compreensão de como certos contextos específicos, como os familiares, sociais, culturais e ambientais, podem marcar a história de vida dos indivíduos e condicionar a adoção de

um determinado comportamento, como seja a prática regular de atividade física. A este respeito Smith e Sparkes (2009, p. 6) salientam que:

Narratives may illuminate and foreground the multifaceted forms of socio-cultural life and the different ways they can operate in our sporting and physically (in)active lives.

Assim, e tendo em atenção que “os indivíduos que integram grupos diferentes experimentam o seu ciclo de vida sob condições específicas” (Poirier et al., 1999, p. 152), este “repor do indivíduo no seu vivido eventual, iluminando a parte humana e singular da globalidade social” (Poirier et al., 1999, p. 157), afigura-se como relevante na compreensão das perspetivas de jovens ativos e inativos com diferentes características, nomeadamente, pelo facto de apresentarem um estatuto socioeconómico baixo ou alto, e ainda, por serem rapazes ou raparigas.

Por outro lado, é de realçar que as histórias de vida podem ser úteis na obtenção de uma visão mais profunda, não só sobre os fatores associados à participação em atividade física, como também à forma como estes mudam com o tempo. Na perspetiva de Atkinson (1998, p. 128) “a história de vida poderá ser o método mais efetivo para compreender como o indivíduo evolui ao longo do tempo”. E esta é uma característica a não subestimar pois se, no geral, compreender o comportamento humano relacionado com a atividade física é uma tarefa complexa, de acordo com Mota e Sallis (2002, p. 101) temos que:

A tarefa é ainda mais difícil quando se pretende estudar as crianças e os jovens, pois as influências sobre os seus comportamentos alteram-se ainda mais, com uma grande probabilidade, nas suas fases de crescimento. Por outro lado, as variáveis como o sexo e o estatuto socioeconómico adicionam um maior grau de complexidade a este fenómeno.

Assim, com o tipo de abordagem selecionada visámos envolver diretamente os jovens na investigação, deixando emergir a sua voz, as suas memórias, as suas interpretações, enfim, as suas reflexões sobre os acontecimentos e experiências relacionados com a atividade física, tal como sobre os múltiplos fatores que interagiram facilitando ou dificultando a sua participação em atividade física, desde a infância até à adolescência.

Adicionalmente, a escolha das histórias de vida como técnica de investigação teve que ver com a possibilidade de compreendermos não só a vida de um indivíduo, mas de vários indivíduos com vidas similares ou contrastantes e assim, com recurso a procedimentos comparativos, perceber melhor um determinado problema. Considerando os objetivos e o número de participantes envolvidos no estudo intensivo, o método que adotámos para construir as histórias de vida apresentou, por um lado, um compromisso entre a vontade de obter uma narrativa livre e rica e, por outro lado, a necessidade de limitar o tempo de análise e a quantidade de material por pessoa, para

que essa comparação fosse exequível. Reconhecemos, contudo, que esta metodologia facilitou alguns tipos de análise, como aquela que realizámos e que envolveu múltiplos indivíduos com diferentes características, com um enfoque numa dimensão particular das suas vidas, enquanto provavelmente limitou outras.

Numa perspetiva mais global, a nossa opção pela utilização das histórias de vida, após a aplicação de um questionário no estudo extensivo, é de complementaridade. A utilização de ambos os métodos, um extensivo e outro intensivo, permitiu-nos investigar um problema que é complexo sob diferentes prismas. Particularmente, o prisma obtido a partir das histórias de vida, cujo enfoque permite aprofundar o conhecimento de realidades singulares, dá-nos toda uma possibilidade de reconceptualização do conhecimento. Como afirma o sociólogo Pais (2001) o que está em jogo no uso da *abordagem biográfica*, para além da recuperação de memórias narradas do ponto de vista de quem as evoca, é a possibilidade de tornar visível o que – de um ponto de vista positivista – nem sempre é empiricamente detetável.

Para concluir, as histórias de vida, como afirma Atkinson (1998), ao colocarem em evidência as influências, as experiências, as circunstâncias, os temas e as lições de uma vida, podem assumir-se não só como uma valiosa experiência para a pessoa que conta a história, mas também como uma técnica de sucesso para o investigador. Deste modo, partilhamos a perspetiva de vários autores, quando afirmam que as histórias de vida não constituem um fim em si mesmo. Ou seja, são um elemento de pesquisa mais amplo, como uma matéria-prima sobre a qual, e a partir da qual, se tem de trabalhar (Armour, 2006; Atkinson, 1998; Poirier et al., 1999).

3.4. PROCESSOS DE RECOLHA DE DADOS

3.4.1. ELABORAÇÃO E VALIDAÇÃO DO GUIÃO DA ENTREVISTA

A existência do guião, preciosa como é para o entrevistador, é condição *sine qua non* do inquérito por histórias de vida (...) Se o entrevistador quer fazer progredir a narrativa e escapar à redundância estéril, deve não somente precisar cada uma das informações e reflexões fornecidas pelo sujeito, mas igualmente orientá-lo para temas que não foram espontaneamente abordados. Daí o interesse de um plano ou guião de entrevista, cuja importância será ainda maior no inquérito por histórias de vida acumuladas. (Poirier et al., 1999, p. 51)

O guião de entrevista é um instrumento composto por um certo número de questões sobre temas precisos, que serve de base à realização da entrevista. Os temas presentes no guião da entrevista que construímos (anexo 9) decorreram do âmbito e dos objetivos do estudo e, mais especificamente, dos constructos do modelo ecológico (Sallis & Owen, 1999). Como anteriormente

mencionámos, de acordo com este modelo, o comportamento é influenciado por um vasto conjunto de variáveis pessoais (e.g., demográficas, biológicas, psicológicas, comportamentais), sociais (e.g., apoio social dos amigos e da família) e do meio envolvente (e.g., acesso a instalações). Neste sentido, procurámos elaborar um guião de entrevista que, por um lado, permitisse recensear todas as informações em profundidade dos vários temas previstos, e por outro, estimular a própria singularidade do discurso do entrevistado. Nesta linha de preocupação, as questões colocadas centravam-se em vários aspetos da vida do entrevistado relacionados com a dimensão atividade física, como por exemplo: a vida pessoal e interior, como sejam as atitudes, valores, crenças, conhecimentos e intenções relacionadas com a prática de atividade física; os vários contextos de desenvolvimento pessoal, como os familiares, educacionais, físicos, sociais e culturais (e.g., a família, os amigos, a escola, a Educação Física, o professor de Educação Física, o desporto escolar, o clube, o bairro); questões que abarcam diferentes momentos da vida (e.g., a infância e a adolescência) e momentos sazonais (e.g., período de aulas e período de férias; períodos do dia, como a manhã ou a noite); questões que suscitam a narração de experiências e a evocação de memórias relacionados com as práticas de atividade física e, por exemplo, comportamentos de cariz predominantemente sedentário; questões que proporcionam uma reflexão sobre o presente e o futuro (e.g. aspirações pessoais e profissionais; intenção de manter ou mudar aspetos relacionados com o estilo de vida); e outras questões que decorrem diretamente das dimensões críticas evidenciadas pelos resultados do estudo extensivo.

A versão final do guião ficou definida após ter decorrido um estudo piloto, em que entrevistámos 4 adolescentes, apresentámos o guião a 4 docentes e, por último, entrevistámos outro adolescente. Este processo, para além permitir validar o guião, serviu-nos de treino na utilização da técnica da entrevista. No ponto de vista de Quivy e Campenhoudt (2008) a aprendizagem da técnica da entrevista é fundamental, devendo o investigador, com efeito, passar obrigatoriamente pela experiência concreta.

Centremo-nos agora, mais pormenorizadamente, sobre o modo como decorreu o estudo piloto. Inicialmente entrevistámos 2 raparigas (1 ativa e 1 inativa) e 2 rapazes (1 ativo e 1 inativo), selecionados com base nas respostas ao questionário aplicado a um total de 60 alunos do 12º ano, no âmbito da primeira etapa de validação do instrumento no estudo extensivo. Os alunos selecionados manifestaram-se como voluntários para participar nas entrevistas. As entrevistas realizaram-se entre três a cinco dias após o preenchimento do questionário, duraram de 90 a 120 minutos e foram gravadas com a permissão dos participantes. O compromisso de confidencialidade das suas declarações foi assegurado. Após cada entrevista, e depois de se efetuar a sua transcrição na íntegra, seguiu-se uma análise da mesma no sentido de se ir alterando a estrutura e o conteúdo

do guião. A partir daí partiu-se para uma nova entrevista. Esta fase decorreu entre maio e julho de 2010³⁴.

Após a realização das 4 entrevistas, submetemos o guião à apreciação de 4 docentes com as características constantes no quadro 22:

Quadro 22 – Grupo de validação do guião da entrevista

ID	Sexo	Tempo de serviço	Caraterísticas profissionais
1	Feminino	6 anos	Docente da Faculdade de Motricidade Humana (UL). Orientadora de estágios pedagógicos no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.
2	Masculino	12 anos	Docente da Faculdade de Motricidade Humana (UL). Investigador especializado no domínio de investigação implicado no nosso estudo.
3	Masculino	3 anos	Professor de Educação Física. Doutorando na Faculdade de Motricidade (UL) na área das Ciências da Educação.
4	Masculino	23 anos	Professor de Educação Física. Orientador de estágios pedagógicos de Educação Física na Faculdade de Educação Física e Desporto (ULHT).

A análise crítica dos docentes permitiu ajustar o guião da entrevista, principalmente ao nível da clareza e ordenação das questões. Por outro lado, foram introduzidas novas questões como resultado das sugestões efetuadas. Esta etapa teve lugar em setembro de 2010.

Por último, em novembro de 2010, fez-se uma nova entrevista a um rapaz com um estilo de vida ativo, aluno do 12º ano de escolaridade. Depois da análise dessa entrevista e da concretização dos respetivos ajustamentos, obteve-se a versão definitiva do guião da entrevista.

3.4.2. PROCEDIMENTOS NA RECOLHA DAS ENTREVISTAS

Depois de termos selecionado os alunos a entrevistar, foi possível dialogar individual e pessoalmente com cada um deles. A conversa decorreu na escola do aluno em causa e foi introduzida pelo seu professor de Educação Física. Neste primeiro contato, tivemos oportunidade de apresentar os objetivos do estudo e da entrevista. Os alunos tomaram conhecimento de que estavam a ser contactados por terem um estilo de vida ativo ou inativo, mas não devido ao estatuto socioeconómico. Informámos também o aluno da natureza facultativa da sua participação, que poderia desistir a qualquer momento e da confidencialidade no tratamento dos dados. Adicionalmente, clarificou-se que a entrevista seria gravada na íntegra, com recurso a um gravador áudio. Por fim, esclarecemos que a entrevista teria lugar num espaço reservado, preferencialmente na sala destinada às aulas teóricas de Educação Física, durante o decurso de uma das suas aulas

³⁴ Para obter informação complementar sobre os procedimentos associados a esta etapa do estudo piloto, assim como dos resultados decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas, consulte: Martins, J., Marques, A. & Carreiro da Costa, F. (201x). Narraciones de adolescentes con estilos de vida activos y sedentarios / Narratives of adolescents with an active and sedentary lifestyle. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol.x(x), pp.xx, Pendiente de publicación / In press, disponível em: <http://cdeporte.rediris.es/revista/inpress/arhistorias569e.pdf>

dessa disciplina. Acordou-se, então, com o aluno o dia e a hora para a realização da entrevista. Todos os alunos contatados e solicitados para a realização da entrevista concordaram e respeitaram as condições de realização.

As entrevistas decorreram entre março e abril de 2011, nas escolas A e B. Mais especificamente, as salas onde se realizaram as entrevistas permitiram que as interações situadas no quadro do diálogo entrevistador-entrevistado se desenrolassem num local reservado, calmo e com boa acústica, sem a presença de terceiros. Antes do início das entrevistas, todos os alunos foram novamente informados dos objetivos e das condições de realização do estudo (e.g., participação facultativa, liberdade para desistir/não responder, confidencialidade), conforme descrito no guião da entrevista. Só posteriormente, após a autorização expressa dos alunos, se iniciou gravação da conversa. A duração das entrevistas variou de 80 a 120 minutos e nunca houve desdobramento para mais de uma sessão.

Na realização das entrevistas procurámos desenvolver um clima favorável e agir como um estímulo capaz de facilitar a narrativa. Neste sentido, adotámos um conjunto de procedimentos recomendados para a realização das histórias de vida (Atkinson, 1998; Poirier et al., 1999), e dos quais, resumidamente, destacamos: utilização de uma escuta ativa e empática, respeitando sempre o pensamento e o modo de expressão do narrador; não interromper um desenvolvimento do narrador e simultaneamente, relança-lo, quando necessário, ou mesmo reorientá-lo, para cobrir quanto possível todo o campo de pesquisa; ter sempre presente quais os objetivos da investigação. Procurámos, desta forma, funcionar como um guia, cuja intenção era ajudar o aluno a contar a sua história pessoal, relacionada com a prática de atividade física, pelas suas próprias palavras.

No final, agradeceu-se a colaboração dos alunos e não foi solicitada qualquer tipo de informação pessoal, tal como o contacto de email.

Após a realização da entrevista, já sem estar na presença do aluno, procurou-se realizar uma reflexão sobre a entrevista em geral ou sobre alguns aspetos considerados críticos, tendo a mesma sido registada em formato áudio.

3.5. PROCESSOS DE ANÁLISE DE DADOS DAS ENTREVISTAS

Apesar de apresentados de uma forma sequencial, destaca-se que os processos de análise de dados das entrevistas caracterizaram-se por ser iterativos.

3.5.1. TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

As entrevistas gravadas em formato áudio foram transcritas na íntegra e organizadas em ficheiros informáticos *Word* (anexo 10). Com o objetivo de salvaguardar a confidencialidade dos indivíduos

entrevistados, todas as referências a locais e/ou situações que contribuíssem de forma objetiva para a sua identificação pessoal foram eliminadas e substituídas por letras (e.g., “moro na rua X”). Para confirmar e completar a transcrição efetuada voltou-se a ouvir as entrevistas. Aproveitou-se este momento para colocar em evidência alguns elementos do texto (palavras/frases), que nos pareceram importantes tomando como referência as questões objeto de estudo, marcando-os com cores. Em seguida, os documentos com as entrevistas transcritas foram importados para o programa de análise de conteúdo MAXQDA 10.

3.5.2. PROCEDIMENTOS DE EXPLORAÇÃO E CLARIFICAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Inicialmente realizou-se a (re)leitura flutuante das entrevistas, sem qualquer imperativo de classificação imediata, para uma maior familiarização com o material das entrevistas. Depois, efetuou-se a leitura vertical das entrevistas, isto é, indivíduo a indivíduo, com o objetivo de registrar notas que esclarecessem o sentido da narrativa (e.g., os acontecimentos experienciados pelos alunos e as suas reflexões sobre esses acontecimentos) e assinalar os elementos do discurso que serviram de base à definição das categorias. Para cada aluno, com base nos procedimentos anteriores, foi possível começar a construir um perfil biográfico. Adicionalmente, à medida que avançávamos na análise procurou-se refletir e registrar, sempre que possível, os aspetos comuns e/ou divergentes para os vários subgrupos de alunos (e.g., os dois rapazes ativos com um baixo estatuto socioeconómico; as duas raparigas ativas com um baixo estatuto socioeconómico; os quatro alunos ativos com um baixo estatuto socioeconómico). Esta foi a estratégia utilizada para lidar com o enorme volume de texto e com a necessidade de, nesta fase, clarificar e melhor compreender a singularidade de cada indivíduo, situando-a no conjunto das narrativas de vida. As diversas anotações efetuadas e o resumo onde consta o perfil biográfico de cada aluno podem ser consultados no anexo 11.

3.5.3. ELABORAÇÃO DO SISTEMA DE ANÁLISE DE DADOS DAS ENTREVISTAS

Primeiramente, quatro entrevistas de alunos com diferentes características, isto é, dois rapazes, um ativo (Nélson) e outro inativo (Tiago), e duas raparigas, uma ativa (Sara) e outra inativa (Leonor), foram submetidas a uma análise de conteúdo indutiva, baseada nos procedimentos de análise temática (Flick, 2005; Miles & Huberman, 1994). Neste sentido, os dados foram codificados e analisados mediante a identificação, comparação e extração dos temas e padrões comuns. Mais especificamente, cada comentário das entrevistas foi codificado de acordo com o seu ênfase temático nas principais categorias. Se a informação não encaixava em nenhuma das categorias já existentes, criaram-se novas categorias. Os temas identificados foram sendo progressivamente

comparados e contrastados, e as informações reexaminadas. Note-se que, em geral, os construtos do modelo ecológico e dos correlatos da atividade física (e.g., Sallis & Owen, 1999), os objetivos e as questões de investigação, o sistema de categorias do estudo piloto, assim como o inventário dos elementos do discurso elaborado na fase de exploração e clarificação das entrevistas, influenciaram a condução da organização dos dados. Quer isto dizer que, por exemplo, se uma categoria emergente representava um construto existente na literatura, atribuiu-se o nome desse mesmo construto à categoria emergente (e.g., percepção de competência).

Após a análise das quatro primeiras entrevistas, submetemos o sistema de categorias à crítica de dois especialistas da área das Ciências da Educação, um professor do ensino superior com experiência na área dos correlatos da atividade física e outro, particularmente, pelo domínio das técnicas de análise de conteúdo, associadas à investigação qualitativa. Com base nas suas críticas realizámos ajustes no sistema de análise das entrevistas, tais como: reagrupar algumas subcategorias; especificar os motivos de participação/não participação/desistência associando-os aos diferentes tipos de atividade física; melhorar e assegurar a característica de exclusividade de algumas categorias; reduzir a extensão do sistema de análise, simplificando-o através da criação de uma dimensão transversal (Dimensão da Cronologia).

Em seguida, prosseguiu-se com a análise de conteúdo das restantes 12 entrevistas e a consequente construção do sistema de categorias, tendo este sido um processo iterativo. No final, o sistema obtido foi sujeito a uma nova crítica por parte dos referidos especialistas. Desta vez, procedeu-se a alguns ajustes terminológicos das categorias (e.g., “apoio social para a atividade física” passou para “apoio para a atividade física”) e melhorou-se a definição de algumas categorias (e.g., comportamento sedentário) para assegurar a mútua exclusividade das mesmas. Obteve-se, então, o sistema de categorias para a análise de dados das entrevistas.

3.5.4. FIABILIDADE NO USO DO SISTEMA DE ANÁLISE DE DADOS DAS ENTREVISTAS

Com o objetivo de avaliar fiabilidade intraobservador na utilização do sistema de categorias, com base nos critérios definidos por Miles & Huberman (1994, p. 64), procedeu-se à classificação de partes de cada uma das 16 entrevistas, selecionadas da seguinte forma: na entrevista do Bruno foi escolhida a página 2, na do Sérgio a 4, na da Matilde a 6, na da Sara a 8, e assim sucessivamente, alternando de duas em duas páginas; em dois momentos separados por um intervalo de sete dias.

Com recurso ao MAXQDA 10 foram realizados dois testes para verificar a fiabilidade no uso do sistema de categorias. O primeiro teste analisou a frequência de cada código no documento do primeiro e do segundo momento. O segundo teste recorreu à fórmula de Bellack para obter o respetivo índice de fiabilidade [% de acordos = $(n^{\circ} \text{ acordos} / n^{\circ} \text{ de acordos} + n^{\circ} \text{ de desacordos}) \times 100$]. Face aos resultados obtidos e em função do acordo se situar, para todos os indivíduos, e em

ambos os testes, em valores iguais ou superiores a 90% (anexo 12), de acordo com Miles & Huberman (1994, p. 64) podemos concluir que existe fiabilidade na utilização do sistema de categorias de análise das entrevistas.

3.5.5. O SISTEMA DE CATEGORIAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

O sistema de categorias para a análise de conteúdo das narrativas de vida dos alunos (anexo 13), é composto por um conjunto de dimensões e respetivas categorias, tais como: Dimensão dos fatores psicológicos e cognitivos (três categorias – percepções, atitudes e conhecimentos); Dimensão dos fatores comportamentais (três categorias – atividade física na escola para além da Educação Física, tempos livres e atividades de lazer e outros fatores do estilo de vida); Dimensão dos fatores sociais e culturais (três categorias – família, amigos e outros significantes); Dimensão dos fatores relacionados com a Educação Física (oito categorias – expressão e educação físico-motora, experiências em Educação Física, currículo em Educação Física, professor de Educação Física, pares em Educação Física, aprendizagens em Educação Física, finalidades em Educação Física e a aula de Educação Física ideal); e a Dimensão dos fatores ambientais (três categorias – casa, bairro e escola).

3.5.6. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

3.5.6.1. CODIFICAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Definido e validado o sistema de categorias, procedeu-se à codificação do conteúdo das 16 entrevistas narrativas dos adolescentes, obtendo-se, então, as unidades de texto codificadas segundo as dimensões, categorias e subcategorias deste sistema de análise (anexo 14). Este procedimento permitiu-nos organizar e analisar os dados numa dupla perspetiva, tal como recomendado por vários autores (Eisenhardt, 1989; Miles & Huberman, 1994) e, em particular, por Poirier et al. (1999) quando se assume uma lógica de histórias de vida cruzadas.

3.5.6.2. A ANÁLISE VERTICAL: CASO A CASO

Primeiramente, recorreu-se a uma análise vertical, isto é, assente em cada um dos alunos entrevistados. Para melhor explorar, compreender e sistematizar a informação criou-se várias grelhas de análise onde apreendemos de forma simbólica o resultado das respostas específicas que foram recolhidas. No que se refere à estrutura das grelhas, em linha encontram-se as

dimensões/categorias/subcategorias do sistema de análise e em coluna o aluno e as respectivas fases da sua vida (1º CEB, 2º e 3º CEB, ensino secundário; e, sempre que possível, o sumário das diferentes fases). Note-se que este processo é bastante iterativo, com idas e vindas constantes do texto à análise, sendo necessária uma análise da narrativa e dos excertos mais significativos de forma a que a sinalética colocada na tabela represente as particularidades dessa narrativa. Este é pois um processo que, para sumariar as perspetivas e as experiências dos alunos, implica uma considerável capacidade de abstração e síntese. As grelhas de análise e as regras operacionais utilizadas na formulação da sinalética podem ser consultadas no anexo 15. Complementarmente, com base na grelha elaborada, traçou-se um perfil biográfico sobre os fatores que influenciaram o aluno a adotar um estilo de vida ativo ou inativo (anexo 16). Tal como Eisenhardt (1989, p. 540) refere:

This process allows the unique patterns of each case to merge before investigators push to generalize patterns across cases. In addition, it gives investigators a rich familiarity with each case which, in turn, accelerates a cross-case comparison.

3.5.6.3. A ANÁLISE HORIZONTAL: ENTRE OS CASOS

Após a análise individual, seguiu-se a análise horizontal, estruturada pelo sistema categorial e onde cada narrativa de vida é considerada como um elemento de informação, na procura de padrões entre os vários alunos. Este tipo de análise permite que o investigador, que observa os dados com recurso a diferentes estratégias, vá para além das impressões iniciais e obtenha uma visão mais profunda sobre um determinado problema captando, por exemplo, os novos resultados que possam existir entre os dados (Eisenhardt, 1989).

Antes de passarmos a enunciar as estratégias utilizadas na análise horizontal, importa referir que uma etapa fundamental desta fase do trabalho consistiu em sintetizar ainda mais as grelhas de análise (anexo 17), em que se apoiará a apresentação dos resultados, e em selecionar as citações mais significativas (anexo 18). Quanto às grelhas de análise o principal objetivo foi apenas manter a coluna “sumário” das diferentes fases, para facilitar a realização de comparações/contrastes e a identificação de padrões. Contudo, sempre que se verificou uma tendência não uniforme (e.g., +/-/ \pm) optou-se por registar todos os sinais associados a cada fase da vida do aluno. Outras regras operacionais associadas à construção da sinalética destas últimas grelhas de análise podem ser consultadas no próprio anexo 17.

A análise horizontal das grelhas, segundo as categorias que emergiram das entrevistas e os vários alunos, considerando as suas características género, estatuto socioeconómico e idade, permitiu elaborar conclusões sobre porque são uns adolescentes ativos e outros inativos. Para identificar os padrões entre os vários alunos recorreremos a diferentes estratégias, tal como sugerido

por vários autores (Eisenhardt, 1989; Miles & Huberman, 1994; Poirier et al., 1999; Yin, 2003), nomeadamente: elaborar contrastes/comparações; procurar as similitudes entre os alunos do mesmo subgrupo e as diferenças entre os vários subgrupos; agrupar; contabilizar; identificar a relação entre as variáveis; considerar a coerência teórica; comparar com literatura similar/contrastante; explicar, ilustrar e interpretar; considerar explicações alternativas; triangular dados qualitativos com quantitativos; elaborar uma síntese entre os vários casos; análise cronológica (e.g., observar as tendências e a relação entre os eventos com a idade).

3.5.7. A ESTRUTURA DA APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A estrutura da apresentação dos resultados adotada assenta na estratégia recomendada por Poirier et al. (1999, p. 140), pelo que fazemos nossas as suas palavras:

A análise horizontal fornece o leque dos temas abordados pelos narradores e cada tema é apresentado com o apoio do próprio texto. É esta análise que vai permitir-nos reunir, num único discurso polifacetado, o conjunto das histórias de vida. O relatório elabora-se a partir das palavras indutoras e das grelhas de análise. A estrutura do relato é a das grelhas de análise, que dividem o texto final com títulos e subtítulos. Assim, o texto final faz referência aos diferentes participantes do inquérito, revelando extratos dos seus relatos, justapondo opiniões, opondo as narrativas e completando umas pelas outras. É assim que no interior de uma mesma estrutura temática é apresentado o leque das experiências pessoais e que o próprio tema é restituído na sua dimensão vivida.

Em função dos objetivos da nossa investigação e do número de casos a analisar, entendemos que esta opção de apresentação dos resultados se configura como a mais vantajosa, facilitando a identificação de fatores e padrões de comportamento e a compreensão de como foi sendo construído o estilo de vida dos adolescentes fisicamente ativos e dos inativos. Reconhecemos que poderiam ter sido tomadas outras opções, por exemplo, assentes num critério cronológico e individual. A este respeito sugerimos, complementarmente à apresentação dos resultados efetuada no corpo desta tese, a consulta dos anexos 15 e 16 a fim de colher informação sobre os casos individuais e como eles evoluíram cronologicamente.

3.6. LIMITAÇÕES

As limitações do estudo intensivo decorrem, por um lado, das características que são próprias da investigação qualitativa e, por outro lado, da técnica de investigação selecionada para recolher a

informação, designadamente, as histórias de vida. Os resultados obtidos não podem ser generalizáveis para a população e são limitados aos participantes, ao contexto e às condições associadas à realização do estudo. Contudo, gostaríamos de referir a posição de Pais (2001) que refere que “um caso não pode representar o mundo, embora possa representar um mundo no qual muitos casos semelhantes se acabam por refletir” (p. 109). Ainda assim, destaca-se que o mais importante, tal como refere Yin (2003), é colocar a ênfase na generalização analítica, isto é, na comparação dos resultados de cada caso com a teoria de referência desenvolvida anteriormente.

Por outro lado, “as ciências humanas interrogam-se longamente acerca da sinceridade do narrador e, portanto, sobre a qualidade intrínseca deste tipo de material” (Poirier et al., 1999, p. 156). A este respeito, destacamos a posição de Poirier et al. (1999, p. 154):

Mas nem por isso deixa de ser verdade que, mesmo se a testemunha viu mal, mesmo se as distorções da percepção se agravaram com a narração, mesmo se a percepção que o locutor tem de si mesmo se encontra falseada pelo seu desejo, consciente e inconsciente, de apresentar uma certa imagem de si, muitas vezes favorecida, a narrativa exprime uma certa verdade do sujeito. É esta verdade que é preciso recolher.

Relativamente à influência do investigador, procurámos garantir e maximizar que “the conclusions depend on the subject and the conditions of inquiry rather than on the inquirer” (Guba & Lincoln, 1981 cit in Miles & Huberman, 1994, p. 278). Neste sentido, de entre todos os procedimentos referidos anteriormente, destacamos particularmente os seguintes: realização de um estudo piloto; explicitar inequivocamente as intenções do investigador (e.g., quais os objetivos do estudo, quais as condições de participação, como serão utilizados os dados) aos participantes quando no terreno; ter sempre presente as questões de investigação ao longo de todo o processo; triangulação dos métodos de recolha e dos dados; constante solicitação do parecer de diferentes especialistas e do orientador; descrição explícita e detalhada dos métodos e procedimentos do estudo, de forma a permitir que terceiros sigam a sequência de como os dados foram recolhidos, processados, transformados e apresentados para elaborar as conclusões específicas do estudo.

Deste ponto de vista, utilizando procedimentos rigorosos na recolha e interpretação do que é dito, tal como os descritos anteriormente, as histórias de vida permitem estudar e conhecer as complexidades e as idiosincrasias destes casos únicos e assim oferecer a possibilidade de adicionar outras perspetivas sobre o conhecimento existente relacionado com os fatores que influenciam as crianças e os jovens a participarem regularmente em atividade física. Armour e Chen (2012), referem inclusivamente que este tipo de pesquisa “is indeed the place where the art of storytelling meets the science of research” (p. 247).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta parte do trabalho compreende dois subcapítulos. No primeiro, apresenta-se e discute-se os resultados relativos ao estudo extensivo. No segundo subcapítulo, procede-se a uma apresentação e discussão dos resultados das entrevistas narrativas de vida relativas à prática da atividade física de dois grupos de adolescentes, ativos e inativos, referentes ao estudo intensivo.

1. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO EXTENSIVO

Neste subcapítulo, os dados que resultam da aplicação de um questionário a 387 alunos de duas escolas são objeto, em primeiro lugar, de uma análise descritiva. Em segundo lugar, apresentamos os resultados da caracterização dos alunos ativos e inativos, rapazes e raparigas, através da classificação automática. À medida que vão sendo apresentados, os resultados do nosso estudo extensivo são discutidos à luz da teoria e dos dados de outras investigações. Recordamos que o objetivo principal foi conhecer e descrever o estilo de vida de adolescentes no final da escolaridade secundária relativamente às diversas variáveis em estudo.

1.1. ANÁLISE DESCRITIVA

Nesta parte do trabalho caracterizamos o estilo de vida dos adolescentes relacionado com a importância e prática das atividades de lazer, prática das atividades físicas e desportivas, razões da não participação nas atividades físicas e desportivas, percepções, orientação de objetivos e clima motivacional no contexto da Educação Física, atitudes, conhecimento das recomendações de atividade física e rendimento escolar. De salientar ainda que os dados são apresentados, na maior parte das vezes, segundo a escola e o sexo dos alunos.

Importância e prática das atividades de lazer

Começamos por analisar os resultados relativos à importância atribuída a cada atividade de lazer, assim como os valores referentes aos praticantes, em função da escola. Lembra-se que os alunos da Escola A eram maioritariamente oriundos de famílias das classes sociais populares, enquanto os alunos da Escola B provinham, sobretudo, de famílias das classes sociais médias/altas. A partir da observação do comportamento das linhas presentes na figura 4, verificamos que a importância média atribuída pelos alunos da Escola A e da Escola B às diversas atividades de lazer era similar.

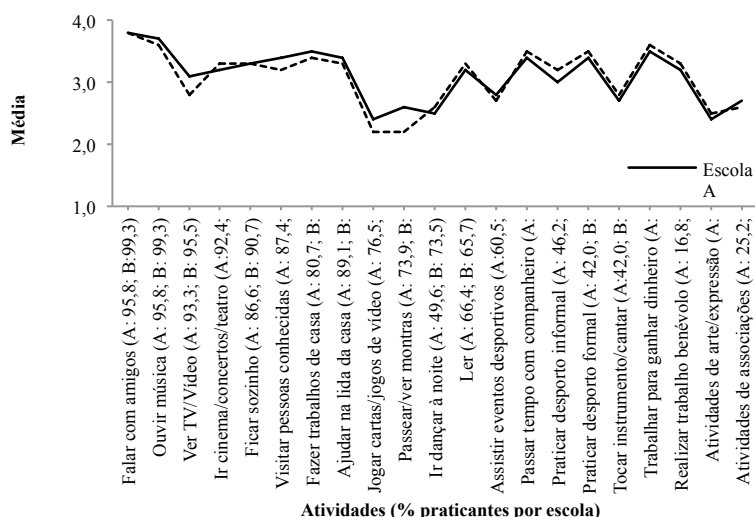


Figura 4 – Importância atribuída e prática das atividades de lazer segundo a escola

Falar com os amigos e ouvir música foram as atividades de lazer consideradas mais importantes e que mais alunos, de ambas as escolas, referiram praticar. Concomitantemente, ver televisão ou vídeo também foi uma das atividades mais praticadas, uma vez que mais de 90% dos alunos o declarou fazer. De notar, contudo, que apesar desta atividade ter sido considerada como menos importante do que falar com amigos e ouvir música, o número de praticantes não deixa de ser expressivo. Por outro lado, as atividades consideradas menos importantes foram jogar às cartas ou jogos de vídeo e passear e ver montras. Ainda assim, quanto a jogar às cartas ou jogos de vídeo, verifica-se que 76,5% e 70,5% dos alunos das Escolas A e B disseram ser praticantes, respetivamente.

No essencial, apesar da importância atribuída variar, as atividades de lazer mais praticadas pelos adolescentes podem ser consideradas sedentárias. De fato, várias investigações demonstram que os jovens passam muito do seu tempo livre em atividades que requerem um custo energético baixo e que isso pode acarretar efeitos negativos ao nível da saúde (Currie et al., 2012; Edwardson et al., 2012; Salmon, Tremblay, Marshall, & Hume, 2011). Entre as várias atividades de lazer, as “atividades de ecrã”, como ver televisão e usar o computador, têm merecido especial destaque na investigação. Isto porque o tempo que as crianças e os adolescentes dedicam, particularmente, a estas atividades sedentárias é considerado excessivo (Biddle, O'Connel, & Braithwaite, 2011c; Maniccia, Davison, Marshall, Manganello, & Dennison, 2011; Tremblay et al., 2011). Por exemplo, num estudo realizado com uma amostra representativa da população portuguesa, verificou-se que mais de metade dos adolescentes assistia diariamente entre 1 a 3 horas de televisão e cerca de metade utilizava o computador (para conversar, navegar na internet, para trabalhos de casa, etc.) também entre 1 a 3 horas (Matos et al., 2012). Apesar de nosso estudo não conseguirmos

identificar quanto tempo os adolescentes dedicavam a este tipo de atividades, constatamos que a quase totalidade afirmou ver televisão ou vídeo.

Estes dados tornam-se ainda mais preocupantes quando os valores da participação em atividade física são baixos. Na nossa investigação, a prática desportiva informal e formal surgem como a 15^a e 16^a atividades mais praticadas, sendo referidas por aproximadamente 40% a 50% dos alunos, de ambas as escolas. Apesar de se encontrarem entre as atividades menos praticadas, verificamos que a importância média atribuída pelos alunos era considerável, situando-se acima dos 3 pontos. De notar ainda que a importância atribuída à prática de desporto formal foi superior à da prática de desporto informal e que ambas as atividades foram mais valorizadas pelos alunos da Escola B.

Outra atividade considerada importante pela generalidade dos alunos foi trabalhar para ganhar algum dinheiro. A este respeito, salienta-se que aproximadamente 30% dos alunos, de cada escola, afirmou trabalhar. Apesar de não conhecermos a natureza do trabalho, se tinha um caráter temporário ou permanente, se era realizado durante as férias escolares ou ao longo do ano letivo, consideramos elevada a percentagem de alunos que afirmou trabalhar nesta etapa da sua vida. Apesar das evidências sobre o impacto das barreiras da atividade física na participação dos adolescentes não serem consensuais na literatura quantitativa, como se comprova nas diferentes conclusões retiradas por Biddle et al. (2011a) e Bauman et al. (2012), são vários os estudos qualitativos onde os adolescentes com baixos níveis de atividade física (Dagkas & Stathi, 2007; Humbert et al., 2008), as raparigas que reduziram os níveis de participação com o aumento da idade (Bélanger et al., 2011) e outras (Craike et al., 2009; Slater & Tiggemann, 2010), apontam o trabalho em *part-time* como um dos principais motivos para não praticarem atividade física.

Quanto às atividades menos praticadas, de acordo com as respostas, destacam-se as seguintes: participar em atividades de associações, participar em atividades de arte e expressão e realizar trabalhos benévolos.

No essencial, de acordo com estes resultados, verifica-se que a maioria dos jovens referiu ocupar os seus tempos de lazer com atividades de natureza sedentária e não estruturada, apesar de algumas destas atividades terem sido consideradas pouco importantes. Paradoxalmente, apesar da maioria dos adolescentes ter considerado a prática de atividade física importante, os praticantes eram a minoria.

Prática das atividades físicas e desportivas

Em seguida examinaremos as questões que se prendem com a prática das atividades físicas e desportivas. Com efeito, apresentam-se os dados relativos à frequência e intensidade da prática informal e formal fora do contexto escolar, mas também no âmbito do Desporto Escolar. Analisaremos ainda as atividades praticadas, os dados resultantes da classificação de atividade

física, a idade em que os jovens iniciaram a atividade competitiva que praticam e a idade com que abandonaram a prática desportiva.

Atividade física informal

No que concerne à frequência da prática de atividade física informal, cerca de um terço dos alunos, de ambas as escolas, referiu nunca fazer (quadro 23). Ainda nesta linha de preocupação, constatamos que 35,3% e 37% dos alunos das Escolas A e B, respetivamente, afirmaram praticar 1 ou 2 vezes por semana. Quer isto dizer que apenas 31,1% dos alunos da Escola A e 29,1% dos alunos da Escola B disseram praticar 3 ou mais vezes por semana. Por conseguinte, os níveis de atividade física informal dos alunos de ambas as escolas, no que se refere aos valores totais, podem ser considerados reduzidos e similares.

Contudo, se centrarmos a nossa atenção na comparação dos valores reportados pelos rapazes e pelas raparigas, deparamo-nos com diferenças. Na Escola A, a percentagem de raparigas que mencionou não fazer atividade física (41%) é superior à de rapazes (25,9%). Na Escola B, esta tendência manteve-se mas com uma diferença pontual mais acentuada, uma vez que 42,3% das raparigas e 21,4% dos rapazes reportou não praticar. Por oposição, a percentagem de rapazes (32,7%) da Escola A que mencionou praticar atividade física informal 3 ou mais vezes por semana, é superior à de raparigas (22,7%). No que se refere aos alunos da Escola B, a diferença entre os rapazes (43%) e as raparigas (19,8%) que afirmaram praticar 3 ou mais vezes ainda é mais acentuada.

Quadro 23 – Frequência da prática de atividade física informal segundo a escola e o sexo

Frequência	Escola A						Escola B					
	Total		Rapazes		Raparigas		Total		Rapazes		Raparigas	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Nunca/Raramente	40	33,6	15	25,9	25	41,0	90	33,6	24	21,4	66	42,3
1 vez por semana	23	19,3	15	25,9	8	13,1	49	18,3	19	17,0	30	19,2
2 vezes por semana	19	16,0	9	15,5	10	16,4	50	18,7	21	18,8	29	18,6
3 vezes por semana	11	9,2	7	12,1	4	6,6	42	15,7	27	24,1	15	9,6
4 vezes por semana	9	7,6	6	10,3	3	4,9	14	5,2	6	5,4	8	5,1
5 vezes por semana	5	4,2	1	1,7	4	6,6	8	3,0	4	3,6	4	2,6
6 vezes por semana	2	1,7	2	3,4	0	0	6	2,2	6	5,4	0	0
Todos os dias	10	8,4	3	5,2	7	4,5	8	3,0	5	4,5	3	1,9
Não respondeu	0	0	0	0	0	0	1	0,4	0	0	1	0,6
Total	119	100,0	58	100,0	61	100,0	268	100,0	112	100,0	156	100,0

Como a variável original que media a frequência da prática de atividade física informal se tratava de uma variável ordinal passível de ser tratada como quantitativa (Marôco, 2010b), procedeu-se ao cálculo da média (M) e do desvio-padrão (dp) para os vários grupos (quadro 24).

A nível descritivo confirmou-se, por um lado, que dum modo geral os valores médios de participação em atividade física informal eram baixos e que, por outro lado, os rapazes (M = 2,1 sessões/semana) mencionaram praticar mais do que as raparigas (M = 1,5). Efetivamente, através da estatística inferencial, comprovou-se que os níveis de prática dos rapazes e das raparigas eram significativamente diferentes (U = 14059,5; $p < 0,001$). Estas diferenças surgiram, sobretudo, a

partir dos valores reportados pelos rapazes ($M = 2,3$) e raparigas ($M = 1,3$) da Escola B, visto que os valores dos rapazes e raparigas da Escola A eram similares ($M = 2,0$). Por fim, os níveis médios de prática de atividade física informal reportados pelos alunos da Escola A e da Escola B não eram significativamente diferentes ($U = 15384,5$; $p = 0,610$).

Quadro 24 – Nível médio da frequência da prática de atividade física informal segundo a escola e o sexo

Frequência	Total			Escola A			Escola B		
	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)
AF informal (sessões/semana) ^a	1,8±1,9	2,1±1,9*	1,5±1,9	2,0±2,2	2,0±2,0	2,0±2,4	1,7±1,8	2,3±1,9	1,3±1,6

^a Testado com o Mann-Whitney.

* Existem diferenças significativas entre sexos ($U = 14059,5$; $p < 0,001$).

Não existem diferenças significativas entre escolas ($U = 15384,5$; $p = 0,610$).

Abreviaturas: AF, atividade física.

Relativamente às atividades praticadas informalmente pelos alunos da Escola A, passear foi a que recebeu mais respostas (21,8%), seguindo-se futebol (16%), correr (11,8%), andar de bicicleta (5%) e atividades de ginásio (4,2%). Passear (31%) e correr (14,8%) foram as atividades mais praticadas pelas raparigas. Entre os rapazes, a preferência recaiu sobre futebol (29,3%), passear (12,1%) e, com 8,6% cada, correr e atividades de ginásio.

No que concerne aos alunos da Escola B, a atividade referida como a mais praticada foi passear (17,2%). As outras opções incidiram sobre correr (12,7%), futebol (7,1%), atividades de ginásio (6,3%) e, com 4,9% cada, andar de bicicleta e surf/bodyboard. As atividades que as raparigas disseram praticar mais foram passear (25%), correr (12,8%) e atividades de ginásio (4,5%). No caso dos rapazes, as atividades mais praticadas foram futebol (14,3%), correr (12,5%), surf/bodyboard (9,8%) e atividades de ginásio (8,9%).

Em suma, de acordo com as respostas dos alunos de ambas as escolas, as atividades informais mais praticadas foram passear, correr e jogar futebol. Passear e correr foram as atividades mais praticadas, sobretudo, pelas raparigas. Neste sentido, a preferência das raparigas incidiu sobre a prática de atividades informais do tipo individual, embora possam ser realizadas na companhia de outras pessoas, e não competitivas. Já a preferência dos rapazes recaiu sobre o desporto coletivo futebol. De registar ainda que os rapazes da Escola B foram os únicos que afirmaram praticar surf ou bodyboard. As condições do meio envolvente, como a proximidade da escola a uma zona costeira e o acesso relativamente facilitado a diversas praias, podem estar relacionadas com a prática desta atividade por parte dos rapazes, tal como sugerem diversas investigações (Ding et al., 2011; Humbert et al., 2008; Ries et al., 2008).

Atividade física formal

No que diz respeito à frequência da prática de atividade física formal, 73,1% dos alunos da Escola A referiu que nunca o fazia. Se somarmos a este valor o dos que responderam praticar 1 e 2 vezes

por semana, totaliza 81,5%. Da percentagem restante, 11,7% disse praticar 3 a 4 vezes por semana e somente 6,7% 5 ou mais vezes. Quanto aos alunos da Escola B, 57,1% mencionou não praticar. Adicionando a este o valor dos que responderam praticar 1 ou 2 vezes por semana, perfaz 67,2%. Considerando os praticantes mais regulares, 22,8% afirmou praticar 3 ou 4 vezes por semana e apenas 9% 5 ou mais vezes (quadro 25). Assim, estes dados parecem indicar que os níveis de prática de atividade física formal dos alunos são muito reduzidos.

Quadro 25 – Frequência da prática de atividade física formal segundo a escola e o sexo

Frequência	Escola A						Escola B					
	Total		Rapazes		Raparigas		Total		Rapazes		Raparigas	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Nunca/Raramente	87	73,1	37	63,8	50	82,0	153	57,1	56	50,0	97	62,2
1 vez por semana	5	4,2	3	5,2	2	3,3	8	3,0	3	2,7	5	3,2
2 vezes por semana	5	4,2	1	1,7	4	6,6	19	7,1	3	2,7	16	10,3
3 vezes por semana	6	5,0	3	5,2	3	4,9	39	14,6	20	17,9	19	12,2
4 vezes por semana	8	6,7	7	12,1	1	1,6	22	8,2	10	8,9	12	7,7
5 vezes por semana	4	3,4	4	6,9	0	0	8	3,0	5	4,5	3	1,9
6 vezes por semana	3	2,5	2	3,4	1	1,6	7	2,6	6	5,4	1	0,6
Todos os dias	1	0,8	1	1,7	0	0	9	3,4	7	6,3	2	1,3
Não respondeu	0	0	0	0	0	0	3	1,1	2	1,8	1	0,6
Total	119	100,0	58	100,0	61	100,0	268	100,0	112	100,0	156	100,0

Para além dos aspetos acima referidos, importa analisar os valores em função do sexo dos adolescentes. Na escola A, a percentagem de raparigas e de rapazes que afirmou não praticar foi de, respetivamente, 82% e 63,8%. A este respeito, destaca-se o número elevado de adolescentes, sobretudo do sexo feminino, que respondeu não praticar atividade física num contexto formal. Na escola B, esta tendência manteve-se, embora com valores percentuais inferiores, nomeadamente, 62,2% das raparigas e 50% dos rapazes. Inversamente, se procurarmos observar a percentagem dos mais ativos, os que declararam praticar 5 ou mais vezes, constatamos que eram somente 1,6% das raparigas e 12% dos rapazes da Escola A e, por outro lado, 3,8% das raparigas e 16,2% dos rapazes da Escola B.

Em síntese, estes dados parecem-nos indicar que, dum modo geral, os níveis de prática de atividade física formal dos alunos eram ainda mais baixos do que os níveis de atividade física informal e que os alunos da Escola A e as raparigas em geral eram quem declarou participar menos nas atividades formais. Atendendo a que a participação em atividade física formal é tida como um importante preditor da continuidade da prática na vida adulta (Kjønniksen et al., 2009a; Telama et al., 2006) consideramos estes dados, particularmente, preocupantes.

Após transformarmos a variável original, do tipo ordinal, numa variável quantitativa, procurámos averiguar se as diferenças anteriormente detetadas eram estatisticamente significativas. Os níveis médios relativos à frequência da prática de atividade física formal, segundo a escola e o sexo, são apresentados no quadro 26.

Quadro 26 – Nível médio da frequência da prática de atividade física formal segundo a escola e o sexo

Frequência	Total			Escola A			Escola B		
	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)
AF formal (sessões/semana) ^a	1,3±1,9	1,8±2,3*	1,0±1,6	0,9±1,8**	1,4±2,1	0,5±1,2	1,5±2,0	1,9±2,3	1,1±1,7

^a Testado com o Mann-Whitney.

* Existem diferenças significativas entre sexos ($U = 14876,5; p < 0,001$).

** Existem diferenças significativas entre escolas ($U = 13327,5; p < 0,05$).

Abreviaturas: AF, atividade física.

Como se pode observar, as raparigas reportaram praticar menos atividade física formal ($M = 1,0$ sessões/semana) do que os rapazes ($M = 1,8$), sendo as diferenças estatisticamente significativas ($U = 14876,5; p < 0,001$). Por outro lado, os alunos da Escola A ($M = 0,9$) disseram praticar menos do que os alunos da Escola B ($M = 1,5$) ($U = 13327,5; p < 0,05$).

Como sabemos, os alunos da Escola A provinham na sua maioria de famílias com um baixo estatuto socioeconómico e este fator pode estar relacionado com os níveis de prática de atividade física dos jovens. A este respeito, Santos, Esculcas e Mota (2004), num estudo com o objetivo de explorar as relações entre a prática de atividade física informal e formal e o estatuto socioeconómico da família, concluíram que os adolescentes de famílias com um elevado estatuto socioeconómico participavam mais em atividades formais do que os alunos socioeconomicamente desfavorecidos. Resultados similares foram obtidos por Seabra, Mendonça, Thomis, Peters e Maia (2007b), num estudo realizado com 3352 adolescentes portugueses com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos. A nível internacional, por exemplo, Bengoechea, Sabiston, Ahmed e Farnoush (2010) inquiriram 3159 adolescentes canadenses e chegaram às mesmas conclusões. Num outro estudo que envolveu jovens de 32 países, incluindo Portugal, conduzido por Borraccino et al. (2009), o estatuto socioeconómico da família também revelou ser um importante preditor da prática de atividade física. E um dos fatores que os autores apontaram como limitador das oportunidades de participação por parte dos jovens de famílias com um baixo estatuto socioeconómico, foi o custo monetário associado à prática das atividades (e.g., mensalidade, material requerido, etc.). Contudo, apesar desta tendência, importa realçar que os resultados nem sempre são uniformes (Stalsberg & Pedersen, 2010), pois alguns estudos de revisão identificam a ausência de relação entre o estatuto socioeconómico e a participação em atividade física por parte dos jovens (e.g., Sallis et al., 2000; Van der Horst et al., 2007).

Por outro lado, os dados da maioria dos estudos convergem para a constatação de que os rapazes são mais ativos do que as raparigas (e.g., Baptista et al., 2012; Hallal et al., 2012; Matos et al., 2012; WHO, 2009) e que, em particular, os rapazes envolvem-se mais na prática desportiva formal realizada no contexto de um clube (Bengoechea et al., 2010; Seabra, Mendonça, Thomis, Malina, & Maia, 2007a; Silva et al., 2010). De acordo com Currie et al. (2012), este problema pode estar relacionado com a desigualdade de oportunidades para a prática, uma vez que estas tendem a ser parciais, favorecendo os rapazes e os seus interesses. Neste sentido, Currie et al. (2012)

acrescentaram que as atividades cujo enfoque recaia sobre a competição e a demonstração de capacidades podem favorecer mais os interesses dos rapazes. Por sua vez, as raparigas parecem preferir mais as atividades associadas à saúde e ao bem-estar.

Passemos, então, a analisar quais as atividades formais mais praticadas pelos adolescentes que participaram no nosso estudo.

A atividade formal mais praticada pelos alunos da Escola A, de acordo com as suas respostas, era o futebol (6,7%). As outras escolhas recaíram sobre os desportos de combate (5%) e, com 3,4% cada, a natação e as atividades de ginásio. As restantes atividades não chegam aos 3%. Entre as raparigas da Escola A, com 3,3% cada, as modalidades referidas como as mais praticadas foram a natação e as atividades de ginásio. No caso dos rapazes, registou-se o futebol (12,1%) e os desportos de combate (8,6%).

Já no que diz respeito aos alunos da Escola B, as atividades de ginásio foram referidas como as mais praticadas (9,3%). Seguiram-se o ténis (5,6%), a dança e o futebol, com 5,2% cada. As restantes atividades não atingem os 3%. Se considerarmos as respostas das raparigas, as atividades mais praticadas foram dança (8,3%) e, com 6,4% cada, ténis e atividades de ginásio. No caso dos rapazes, futebol (11,6%) e atividades de ginásio (10,7%) foram as modalidades mais praticadas.

Resumindo, os resultados acima apresentados sugerem que rapazes e raparigas preferem participar em atividades formais com características distintas. No geral, as raparigas que participaram no nosso estudo preferem a dança, as atividades de ginásio, a natação e o ténis. Enquanto os rapazes optam, para além das atividades de ginásio, por modalidades com cariz predominantemente competitivo, destacando-se, por um lado, o desporto coletivo futebol e, por outro, os desportos individuais de combate. Uma vez que o futebol foi a modalidade mais referenciada pelos rapazes e a natação foi uma das mais praticadas pelas raparigas, estes resultados são similares aos encontrados por Seabra et al. (2007a), num estudo que envolveu aproximadamente 12500 adolescentes portugueses.

Desporto Escolar

Dentro do contexto escolar, para além da Educação Física, o Desporto Escolar representa uma oportunidade para os alunos praticarem atividade física formal, sob a orientação de um professor de Educação Física e sem encargos financeiros.

No quadro 27 podemos observar que 26,5% dos alunos da Escola A e 11,9% dos alunos da Escola B afirmaram participar nas atividades de Desporto Escolar. De destacar que a maioria dos praticantes de desporto escolar da Escola A provinha de famílias das classes populares (57,6%) e com uma formação académica não superior (75,0%), ao contrário do que sucedeu com os alunos da Escola B que pertenciam a famílias das classes médias/altas (71,9%) e com o ensino superior (50%). Neste sentido, o desporto escolar constitui-se como um contexto de prática fundamental,

sendo particularmente aproveitado pelos alunos com um baixo estatuto socioeconómico provenientes da Escola A.

Quadro 27 – Participantes nas atividades do Desporto Escolar segundo a escola e o sexo

Atividades	Escola A						Escola B					
	Total		Rapazes		Raparigas		Total		Rapazes		Raparigas	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Futsal	4	3,4	0	0	4	6,6	6	2,2	0	0	6	3,8
Voleibol	2	1,7	1	1,7	1	1,6	7	2,6	2	1,8	5	3,2
Basquetebol	5	4,2	1	1,7	4	6,6	-	-	-	-	-	-
Andebol	15	12,6	8	13,8	7	11,5	-	-	-	-	-	-
Badminton	1	0,8	0	0	1	1,6	-	-	-	-	-	-
Tiro com arco	-	-	-	-	-	-	1	0,4	0	0	1	0,6
Ténis	-	-	-	-	-	-	8	3,0	5	4,5	3	1,9
Vela	-	-	-	-	-	-	5	1,9	2	1,8	3	1,9
Várias	4	3,4	3	5,2	1	1,6	5	1,9	3	2,7	2	1,3
Não respondeu	1	0,8	1	1,7	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	32	26,9	14	24,1	18	29,5	32	11,9	12	10,7	20	12,8

Notas: Os alunos que integram a categoria “Várias” participavam, pelo menos, em duas atividades de desporto escolar. O sinal (-) significa que não existia essa atividade de desporto escolar na escola em questão.

A modalidade com mais praticantes na Escola A era o andebol (12,6%). As outras escolhas incidiram sobre o basquetebol (4,2%) e o futsal (3,4%). Registe-se, também, que 3,4% dos alunos disse praticar mais do que uma modalidade, sendo por isso classificados na categoria “Várias”. As restantes atividades apresentam valores inferiores a 2%. Os rapazes referiram frequentemente praticar andebol (13,8%). Já as raparigas, para além do andebol (11,5%), também mencionaram praticar outras modalidades coletivas, designadamente, futsal e basquetebol, com 6,6% cada.

Quanto às modalidades referenciadas como as mais praticadas pelos alunos da Escola B registam-se as seguintes: ténis (3%), voleibol (2,6%) e futsal (2,2%). As restantes apresentam valores inferiores a 2%. A modalidade mais praticada pelos rapazes era o ténis (4,5%). Já a preferência das raparigas incidiu sobre duas modalidades coletivas, designadamente, futsal (3,8%) e voleibol (3,2%).

Relativamente à frequência da participação no desporto escolar, constata-se que 96,9% e 84,4% dos alunos praticantes da Escola A e da Escola B, respetivamente, afirmaram treinar 1 ou 2 vezes por semana. Tendo como referência a investigação de Marques, Martins e Carreiro da Costa (2010), que envolveu 2468 alunos de 6 escolas públicas da região de Lisboa, e onde se verificou que apenas 18% dos alunos participava no Desporto Escolar, podemos afirmar que o número de participantes da Escola B (11,9%) é reduzido e comparativamente inferior, enquanto o da Escola A é superior (26,9%).

Estes resultados colocam em evidência que, sobretudo para os alunos da Escola A, o Desporto Escolar representou uma boa oportunidade para praticarem regularmente atividade física formal. Cabe destacar que entre as raparigas da Escola A, cerca de 30% aproveitou a oportunidade proporcionada pela escola e que, por outro lado, as atividades mais praticadas eram jogos desportivos coletivos e com competição. Como alternativa a estas atividades, as raparigas apenas dispunham do badminton (uma praticante) e da dança (nenhuma praticante). Ainda assim, não

deixa de ser relevante verificar que as raparigas desta escola participavam em atividades que, de acordo com alguns autores (Currie, 2012; Enright & O'Sullivan, 2010), não vão de encontro aos interesses da maioria das raparigas, que parecem preferir as modalidades individuais, não competitivas e centradas na promoção da saúde. A este respeito, talvez seja pertinente considerar o contexto envolvente e, por exemplo, as estratégias de ensino utilizadas pelo professor nas aulas ou sessões de treino. Van Acker, Carreiro da Costa, De Bourdeaudhuij, Cardon & Haerens (2010), demonstraram que a utilização de formas modificadas dos jogos, por exemplo, com regras mais simples, tem o potencial de fazer com que os jovens participem e com que os níveis de prática com uma intensidade vigorosa sejam estimulados, particularmente entre as raparigas. Nesta linha de raciocínio, apesar de considerarmos que a atividade em si, pelas suas características, pode influenciar a opção pela prática, esta parece não ser determinante. O contexto escolar e a atuação do professor, por exemplo, podem desempenhar um papel importante na promoção da prática regular de atividade física formal junto dos jovens.

Existe ainda uma outra dimensão relacionada com a participação no âmbito do Desporto Escolar e da atividade física formal realizada fora do contexto escolar que importa salientar. Relembre-se, que os alunos da Escola A disseram praticar menos atividade física formal do que os alunos da Escola B. Relativamente ao Desporto Escolar aconteceu o inverso. Ou seja, os resultados evidenciam que os alunos praticantes da Escola A, com um baixo estatuto socioeconómico, privilegiaram a participação formal no âmbito do contexto escolar. Por oposição, os alunos praticantes da Escola B, com um elevado estatuto socioeconómico, aproveitaram menos as oportunidades de participação no âmbito do Desporto Escolar e privilegiaram a atividade física formal fora da escola.

Estes resultados sugerem-nos que a prática desportiva formal realizada no contexto escolar, designadamente no âmbito do desporto escolar, parece ter sido particularmente importante para os alunos da Escola A, sobretudo para as raparigas. A este respeito, destacamos que no estudo de Silva et al. (2010), onde a avaliação da atividade física de 208 adolescentes foi feita com recurso a acelerómetros, o contexto escolar funcionou como um importante preditor da atividade física das raparigas, mas não dos rapazes. Contrariamente, num estudo conduzido numa escola em Lisboa, Marques (2010) constatou que a participação no desporto escolar era uma característica singular dos adolescentes classificados como muito ativos, sobretudo, dos rapazes.

Volume e intensidade da prática

Centremos agora a nossa atenção nos dados relativos ao número de horas semanais que os jovens disseram dedicar a praticar atividade física com uma intensidade moderada a vigorosa, ou seja, “a ponto de ficarem cansados e a transpirar”. No quadro 28, podemos constatar que 33,6% dos alunos da Escola A respondeu dedicar menos de 1 hora, 36,1% entre 1 a 3 horas e 27,6% 4 horas ou mais.

No que diz respeito aos alunos da Escola B, os valores foram similares, uma vez que 27,2% referiu despendar até 1 hora, 29% entre 1 a 3 horas e 42,6% 4 horas ou mais.

Quando comparamos as respostas dos rapazes e das raparigas registam-se diferenças, a favor dos rapazes. Atente-se, por exemplo, para os valores nos extremos das opções de resposta. Na Escola A, a percentagem de rapazes e de raparigas que respondeu gastar até 1 hora foi de, respetivamente, 22,4% e 44,3%. Na escola B, a tendência manteve-se e foi de 16,1% para os rapazes e 35,3% para as raparigas. Por seu turno, dos alunos da Escola A que referiram dedicar 7 horas ou mais por semana, 22,4% eram rapazes e apenas 3,3% eram raparigas. No caso dos alunos da Escola B, 24,1% eram rapazes e somente 7,7% eram raparigas. De um modo geral, estes dados vão de encontro aos reportados por Matos et al. (2012), que verificou que 17,6% dos adolescentes assumiu não dedicar qualquer tempo na prática de praticar exercício físico fora do horário escolar (rapazes = 11,5%; raparigas = 23%), 27,1% reportou uma hora (rapazes = 25,2%; raparigas = 28,9%) e apenas 5,9% mencionou praticar 7 ou mais horas (rapazes = 9,2%; raparigas = 3%), com os rapazes a revelarem praticar mais do que as raparigas.

Quadro 28 – Prática de atividades físicas e desportivas com uma intensidade moderada a vigorosa

Horas por semana	Escola A						Escola B					
	Total		Rapazes		Raparigas		Total		Rapazes		Raparigas	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Menos de 1 hora	40	33,6	13	22,4	27	44,3	73	27,2	18	16,1	55	35,3
1 hora	8	6,7	3	5,2	5	8,2	22	8,2	8	7,1	14	9,0
2 horas	21	17,6	8	13,8	13	21,3	28	10,4	14	12,5	14	9,0
3 horas	14	11,8	9	15,5	5	8,2	28	10,4	8	7,1	20	12,8
4 horas	6	5,0	2	3,4	4	6,6	33	12,3	13	11,6	20	12,8
5 horas	6	5,0	4	6,9	2	3,3	20	7,5	12	10,7	8	5,1
6 horas	6	5,0	3	5,2	3	4,9	21	7,8	10	8,9	11	7,1
7 horas ou mais	15	12,6	13	22,4	2	3,3	39	14,6	27	24,1	12	7,7
Não respondeu	3	2,5	3	5,2	0	0	4	1,5	2	1,8	2	1,3
Total	119	100,0	58	100,0	61	100,0	268	100,0	112	100,0	156	100,0

Como a variável original que media o número de horas semanais despendido pelos adolescentes a praticar atividade física era uma variável ordinal que pode ser tratada como quantitativa (Marôco, 2010b), procedeu-se ao cálculo da média e do desvio-padrão para os vários grupos. Mais, com o objetivo de avaliar se existiam diferenças significativas no tempo dedicado à prática de atividade física com uma intensidade moderada a vigorosa segundo a escola e o sexo dos alunos, recorreu-se ao teste de Mann-Whitney (quadro 29).

Quadro 29 – Intensidade da prática de atividade física segundo a escola e o sexo

Intensidade	Total			Escola A			Escola B		
	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)
AFMV (horas/semana) ^a	2,9±2,5	3,7±2,6*	2,2±2,7	2,5±2,4	3,4±2,6	1,8±2,0	3,0±2,5	3,8±2,6	2,4±2,3

^a Testado com o Mann-Whitney.

* Existem diferenças significativas entre sexos ($U = 12086,0$; $p < 0,001$).

Não existem diferenças significativas entre escolas ($U = 13828,0$; $p = 0,083$).

Abreviaturas: AFMV, atividade física moderada a vigorosa.

O tempo semanal que os rapazes e raparigas disseram dedicar, em média, à prática de atividade física com uma intensidade moderada a vigorosa foi de, respetivamente, 3,7 horas e 2,2 horas. Através da estatística inferencial, confirmou-se que os *scores* do tempo semanal dos rapazes e das raparigas eram significativamente diferentes ($U = 12086,0$; $p < 0,001$). Quer isto dizer que os rapazes referiram passar mais tempo por semana a praticar atividade física com uma intensidade moderada a vigorosa. Ainda assim realçamos que, em média, os rapazes e, sobretudo, as raparigas, encontravam-se distantes de cumprir com o mínimo de 7 horas semanais de atividade física (60 minutos diários) recomendado para os jovens (WHO, 2010). Contrariamente, os valores médios apresentados pelos alunos de ambas as escolas não eram significativamente distintos ($U = 13828,0$ $p = 0,083$).

Classificação da atividade física

Como resultado da classificação da atividade física, no quadro 30 verifica-se que 49,6% dos alunos da Escola A foram considerados inativos, 20,2% pouco ativos e 30,3% ativos. No que se refere ao alunos da Escola B, 44% foram considerados inativos, 26,1% pouco ativos e 29,9% ativos. Os resultados entre escolas foram similares e através do teste do Qui-quadrado confirmou-se que a classificação da atividade física era independente da escola [$\chi^2 (2) = 1,761$; $p = 0,415$]. Por outro lado, confirmou-se que os rapazes eram mais ativos dos que as raparigas [$\chi^2 (2) = 20,470$; $p < 0,001$]. Mais especificamente, verificou-se que cerca de um terço dos rapazes (34,1%) e mais de metade das raparigas (54,8%) foram considerados inativos. Por seu turno, 40,6% dos rapazes e 21,7% das raparigas foram classificados como ativos.

Quadro 30 – Classificação da participação nas atividades físicas e desportivas segundo a escola e o sexo

Classificação ^a	Total			Escola A			Escola B		
	Total (%)	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Total (%)	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Total (%)	Rapazes (%)	Raparigas (%)
Inativos	45,7	34,1	54,8	49,6	43,1	55,7	44,0	29,5	54,5
Pouco ativos	24,3	25,3	23,5	20,2	22,4	18,0	26,1	26,8	25,6
Ativos	30,0	40,6	21,7	30,3	34,5	26,8	29,9	43,8	19,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

^a Testado com o Qui-quadrado.

^b A classificação da atividade física depende da variável sexo dos alunos ($\chi^2 = 20,470$; $p < 0,001$).

A classificação da atividade física não depende da variável escola ($\chi^2 = 1,761$; $p = 0,415$).

Esta classificação confirma, em parte, os resultados anteriormente apresentados relativos à frequência da participação nas atividades físicas em diferentes contextos. Antes de avançarmos, cabe destacar a reduzida participação em atividade física por parte dos adolescentes e, ainda, que os rapazes eram os mais ativos. Estas duas constatações que emergem dos resultados do nosso estudo são consistentes com os resultados de diversas investigações (e.g., Baptista et al., 2012; Hallal et al., 2012; Seabra et al., 2011). Por outro lado, no que se refere à prática de atividade física formal, realça-se que os alunos da Escola A disseram participar menos do que os da Escola B. Estes dados revelam que os alunos com um baixo estatuto socioeconómico praticam menos atividade física,

especificamente, num contexto formal fora da escola, tal como verificaram alguns investigadores em estudos nacionais e internacionais (Borraccino et al., 2009; Santos et al., 2004; Stalsberg & Pedersen, 2010). Alguns dos motivos que podem ajudar a explicar esta menor participação, segundo as suas próprias palavras, passam pelas limitações que estes jovens parecem enfrentar em termos de apoio logístico, financeiro e emocional por parte da família, da existência de oportunidades de prática no local, assim como a tradição e a cultura associadas a determinadas modalidades desportivas e ao estatuto socioeconómico (Dagkas & Stathi, 2007; Slater & Tiggemann, 2010).

Idade em que iniciaram a atividade física formal competitiva que praticam

Aos praticantes das atividades físicas formais competitivas, foi perguntada a idade com que iniciaram essa atividade. Como se observa na figura 5, o período de iniciação variou entre os 3 e os 20 anos para os alunos da Escola A e entre os 4 e os 18 anos para os alunos da Escola B. No que concerne aos alunos da Escola A, verifica-se que o valor máximo de 2,5% é atingido em 3 idades distintas, nomeadamente, aos 10, 12 e 14 anos. Como sabemos, sensivelmente por volta destas idades ocorre a transição dos alunos para um novo ciclo de escolaridade, nomeadamente, 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário. Após os 14 anos, apesar de haver várias oscilações, a tendência revelou ser descendente.

Relativamente aos alunos da Escola B, constata-se um aumento progressivo até aos 12 anos (2,6%) e, após uma ligeira descida intermédia aos 13 (1,5%), atinge-se o valor máximo aos 14 (4,1%). A partir desta idade, inicia-se uma tendência decrescente. De notar que este período etário corresponde precisamente à fase do ensino secundário.

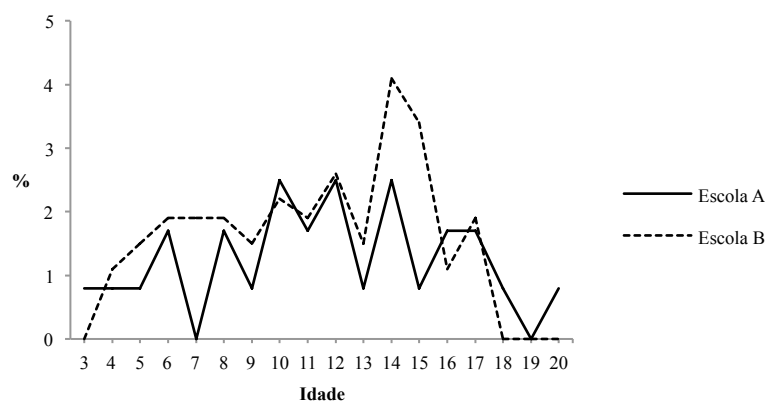


Figura 5 – Idade em que iniciaram a atividade competitiva que praticam

Estes resultados sugerem que, depois dos 14 anos, poucos jovens dizem iniciar uma atividade física formal competitiva, podendo isso estar relacionado, por um lado, com o aumento da carga de estudo no ensino secundário e, por outro lado, com diversos fatores associados à

participação neste tipo de atividades (e.g., assiduidade aos treinos, horários, rendimento desportivo, exigência e intensidade da prática, etc.). Num estudo de revisão sobre os correlatos da participação em atividade física para os jovens, Biddle, Atkin, Cavill e Foster (2011a) verificaram que as barreiras como a falta de tempo, os trabalhos para a escola e o esforço requerido para a prática, estavam associadas a uma menor participação em atividade física. Mais importante, diversos adolescentes apontaram a falta de programas de atividade física que vão de encontro aos seus interesses (e.g., oferta diversificada, não competitiva, inclusiva, atividades para praticar ao longo da vida, divertidas), sobretudo após os 14 anos de idade (Bélanger et al., 2011; Ries et al., 2008).

Idade em que abandonaram a atividade física formal competitiva

Para além de perceber qual o período de iniciação das atividades físicas formais e competitivas, importou-nos analisar a idade com que os jovens abandonavam especificamente este tipo de atividades.

Na figura 6, podemos observar que, de acordo com as respostas dos alunos, o abandono das atividades físicas formais competitivas tem maior expressão aos 10 e 12 anos de idade. Relativamente aos alunos da Escola A, depois dos 5 anos verifica-se um aumento progressivo do abandono, embora com algumas descidas em idades intermédias, até se atingir o valor máximo aos 12 anos (12,6%). Apesar do abandono decrescer aos 13, este volta a aumentar aos 14 e 15 anos. Após estas idades, regista-se uma descida progressiva. A natação, os desportos de combate e o futebol foram as atividades formais competitivas mais abandonadas pelos alunos da Escola A.

Referente aos alunos da Escola B, observa-se um aumento progressivo dos 5 até aos 10 anos (12,7%), uma descida intermédia aos 11, e atinge-se o valor máximo aos 12 (13,1%). Depois, dos 12 aos 19 anos, ocorre uma descida progressiva. As atividades formais mais abandonadas pelos alunos da Escola B foram as seguintes: natação, dança e futebol.

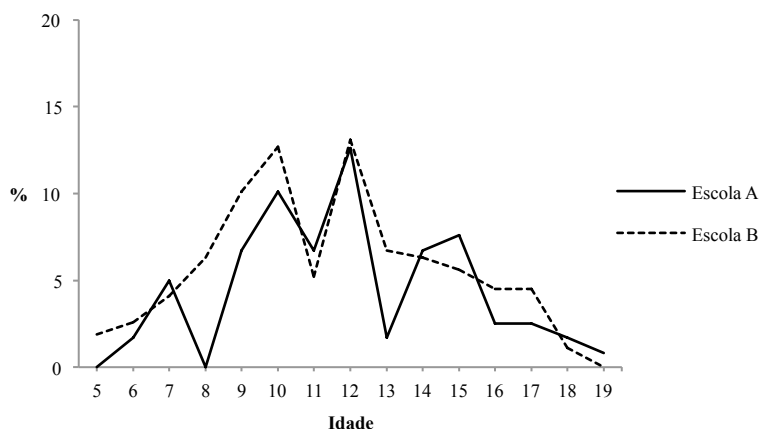


Figura 6 – Idade com que abandonaram a atividade desportiva

Assim, o abandono da prática desportiva regista-se, sobretudo, em idades coincidentes com as entradas nos 2º e 3º ciclos do ensino básico, isto é, aos 10 e 12 anos. Tal como vimos anteriormente, a iniciação em atividades desportivas competitivas também foi mais frequente nestas idades. Contudo, no que se refere à adoção de um estilo de vida ativo e saudável, o problema pode residir no fato de, tal como os nossos dados sugerem, em termos percentuais o número de jovens a abandonar ter sido superior ao daqueles que se envolveram numa nova atividade física competitiva.

Um outro aspeto que pode estar associado, em parte, com o aumento do abandono da prática desportiva nestas faixas etárias prende-se com a perceção de competência. Isto porque a maioria das crianças, até aos 10/12 anos, evidencia uma perceção sobrevalorizada, mas não necessariamente realista, das suas capacidades e competências. Por sua vez, a partir dos 10/12 anos, as crianças passam a ter uma perceção mais ajustada às suas competências reais (Harter, 2003; Lee, 1997; Lee, Carter, & Xiang, 1995). A este respeito, Lee (1997) refere inclusivamente que o decréscimo da perceção de competência com o aumento da idade é um dado consistente na literatura. No mesmo sentido apontam os resultados de uma investigação que realizámos e na qual participaram 2270 alunas de 6 escolas públicas da região de Lisboa, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos (Martins et al., 2011b). Estas mudanças com a idade podem ser explicadas, em parte, porque as crianças por volta dos 12 anos passam a evidenciar um conhecimento mais completo sobre uma conceção normativa de competência, comparando a sua performance com a de outros. Adicionalmente, nesta fase de desenvolvimento, as crianças também passam a distinguir competência de esforço (Harter, 2003; Lee, 1997).

Como já tivemos oportunidade de referir, segundo a Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000) e a Teoria da Orientação dos Objetivos (Elliot & Church, 1997; Nicholls, 1989), a perceção de competência assume um papel importante ao nível da motivação para a prática regular de atividade física. Neste sentido, parece-nos relevante que o professor ajude a criança, sobretudo por volta dos 12 anos de idade, a gerir as suas expectativas, a conhecer melhor o seu nível de desempenho, as suas limitações e como poderá evoluir. Algumas das estratégias pedagógicas passam por criar atividades desafiantes, apoiar e dar feedback, dar oportunidade de escolha das atividades a realizar, entre outras (Sun & Chen, 2010). Esta forma de atuação poderá revestir-se de particular importância para motivar a criança para a prática desportiva e assim, eventualmente, prevenir o abandono nestas fases críticas.

Razões da não participação nas atividades físicas e desportivas

Com o objetivo de identificar o que impedia os adolescentes de se envolverem na prática de atividade física, aos alunos que referiram não praticar qualquer atividade física foi apresentado um conjunto de razões que poderiam escolher.

Dos 43 alunos da Escola A que responderam à questão sobre as razões pelas quais não praticavam atividade física, 27,9% mencionou não ter tempo como a principal razão. Em seguida, os alunos apontaram as dificuldades económicas (23,3%) e, com 11,6% cada, as limitações físicas e haver coisas mais interessantes para fazer. De referir também que 9,3% e 7% dos alunos respondentes considerou, respetivamente, outra razão e não ter jeito para a prática. As restantes razões apresentavam valores mais baixos ou nulos (quadro 31). Entre os rapazes da Escola A, as razões mais apontadas foram a falta de tempo (46,7%), as limitações físicas (20%) e outras (13,3%). Já as raparigas alegaram como principal motivo as dificuldades económicas (32,1%), a falta de tempo (17,3%), haver coisas mais interessantes (14,3%) e a falta de jeito (10,3%).

Quadro 31 – Razões para não praticar atividades físicas e desportivas segundo a escola e o sexo

Razões	Escola A						Escola B					
	Total		Rapazes		Raparigas		Total		Rapazes		Raparigas	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Não tenho tempo	12	27,9	7	46,7	5	17,9	30	42,3	7	36,8	23	44,2
Não gosto de transpirar	0	0	0	0	0	0	2	2,8	1	5,3	1	1,9
Não estou em forma	2	4,7	0	0	2	7,1	2	2,8	2	10,5	0	0
Não tenho jeito	3	7,0	0	0	3	10,7	9	12,7	0	0	9	17,3
Os outros são melhores	1	2,3	0	0	1	3,6	0	0	0	0	0	0
Tenho limitações físicas	5	11,6	3	20,0	2	7,1	6	8,5	1	5,3	5	9,6
Tenho vergonha	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dificuldades económicas	10	23,3	1	6,7	9	32,1	7	9,9	2	10,5	5	9,5
Pais não deixam	1	2,3	1	6,7	0	0	0	0	0	0	0	0
Há coisas + interessantes	5	11,6	1	6,7	4	14,3	8	11,3	2	10,5	6	11,5
Outra	4	9,3	2	13,3	2	7,1	7	9,9	4	21,1	3	5,8
Total	43	100,0	15	100,0	28	100,0	71	100,0	19	100,0	52	100,0

Notas: Esta questão foi respondida pelos alunos que referiram nunca praticar atividade física formal e informal (amostra parcial, N = 114, dos quais: 43 alunos da Escola A, ou seja, 36,1% da totalidade dos alunos desta escola; 71 alunos da Escola B, ou seja, 26,5% da totalidade dos alunos desta escola). Assim, os valores apresentados nesta tabela correspondem à percentagem dos respondentes.

Por sua vez, dos 71 alunos da Escola B que responderam a esta questão, 42,3% referiu a falta de tempo como principal motivo. De longe, aparecem as razões não ter jeito (12,7%), haver coisas mais interessantes (11,3%), dificuldades económicas e outras, cada com 9,9%, e limitações físicas (8,5%). As restantes razões apresentavam valores inferiores ou nulos. Os rapazes alegaram não ter tempo (36,8%) como principal motivo. As raparigas, para além da falta de tempo (44,2%), referiram não ter jeito (17,3%) e haver coisas mais interessantes (11,5%).

Em suma, de acordo com as respostas, a falta de tempo é o principal impedimento para a maioria dos alunos, muito à semelhança do verificado por Sallis, Prochaska e Taylor (2000) e Biddle, Whitehead, O'Donovan e Nevill (2005). Contudo, para as alunas da Escola A, este motivo surgiu apenas como o segundo mais referenciado, uma vez que o maior obstáculo prendeu-se com as dificuldades económicas. Talvez este motivo possa estar relacionado com os baixos níveis de participação em atividade física formal registados fora do contexto escolar. Por outro lado, poderá ter sido este um dos motivos que influenciou estas raparigas a praticar tanta atividade física informal quanto os rapazes da sua escola, e mais até do que as raparigas da Escola B. Recordamos também que as raparigas da Escola A foram as que mais aproveitaram as oportunidades proporcionadas pelo Desporto Escolar. Por fim, a respeito dos motivos para não praticar atividade

física, importa destacar que as raparigas de ambas as escolas foram as únicas que apontaram a falta de jeito, indicador que pode estar relacionado com a percepção de competência. De fato, segundo as perspectivas dos adolescentes, uma fraca percepção de competência é um dos fatores mais relevantes para não praticarem atividade física (Cole & Lobstein, 2012; Humbert et al., 2008; Yungblut et al., 2012).

Percepções: de competência, de imagem corporal e de saúde

O quadro 32 apresenta as percentagens de distribuição das respostas dadas pelos alunos a cada um dos 6 itens da percepção de competência. Numa perspectiva mais analítica, podemos verificar que para os alunos das duas escolas as percepções das qualidades atléticas, condição física e coragem apresentam uma tendência acima da média. Já no que se refere aos indicadores de velocidade e de força constata-se que a tendência reparte-se por a média e acima da média. A principal diferença incide na percepção de agilidade, uma vez que entre os alunos da Escola A prevalece uma tendência na média, enquanto na Escola B regista-se uma tendência acima da média. Em síntese, destacamos que os resultados das percepções dos alunos apresentam uma tendência na média ou acima da média e são similares entre escolas.

Quadro 32 – Indicadores da percepção de competência segundo a escola

Indicadores	Escola A					Escola B				
	Extremo negativo (%)	Abaixo média (%)	Média (%)	Acima média (%)	Extremo positivo (%)	Extremo negativo (%)	Abaixo média (%)	Média (%)	Acima média (%)	Extremo positivo (%)
Qualidade atléticas	3,4	13,4	28,6	42,0	12,6	4,5	10,8	25,4	41,0	16,4
Agilidade	4,2	10,1	42,0	31,1	12,6	2,2	7,5	28,0	41,0	20,1
Condição física	3,4	16,0	24,4	41,2	15,1	3,0	12,7	29,1	35,1	19,8
Velocidade	2,5	13,4	36,1	35,3	12,6	4,1	12,7	31,7	34,7	16,0
Força	3,4	19,3	30,3	37,0	9,2	4,5	15,3	35,1	34,7	9,7
Coragem	1,7	11,8	20,2	42,9	21,0	0	6,0	26,9	47,0	19,4

A partir dos 6 itens da percepção, foi criada uma nova variável que media a percepção de competência dos alunos. Como se pode ver no quadro 33, entre os alunos da Escola A ($M = 3,5$) e da Escola B ($M = 3,6$), não se registaram diferenças significativas [$F(1,382) = 3,5$; $p = 0,061$], confirmando a análise descritiva anteriormente realizada. Por outro lado, os rapazes ($M = 3,8$) evidenciaram, em média, uma percepção de competência superior e significativamente diferente da apresentada pelas raparigas ($M = 3,3$) [$F(1,382) = 44,2$; $p < 0,001$]. Ora sendo a percepção de competência considerada como um dos correlatos da atividade física mais consistentes na literatura (Biddle et al., 2011a; Biddle et al., 2005; Sallis et al., 2000; Van der Horst et al., 2007), esta diferença pode ajudar a explicar porque são os rapazes adolescentes mais ativos do que as raparigas. De registar ainda, que o efeito do sexo sobre a percepção de competência não foi influenciado pela escola (ou vice-versa) como sugere a interação não significativa entre os dois fatores [$F(1,382) = 1,5$; $p = 0,217$] e que o modelo testado explicou 13,3% da variabilidade da percepção de competência.

Quadro 33 – Percepção de competência segundo a escola e o sexo

Percepção	Total			Escola A			Escola B		
	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)
Percepção de competência ^a	3,5±0,8	3,8±0,7	3,3±0,7	3,5±0,8	3,7±0,7	3,3±0,8	3,6±0,8	3,9±0,6	3,3±0,7

^a ANOVA. Escola $F = 3,5$ $p = 0,061$; Sexo $F = 44,2$ $p < 0,001$; Escola*Sexo $F = 1,5$ $p = 0,217$; O modelo explica 13,3% ($r^2_{\text{ajustado}} = 0,133$).

Relativamente aos indicadores da percepção de imagem corporal, mais de metade dos alunos das Escolas A e B estavam satisfeitos ou muito satisfeitos com a sua aparência. Adicionalmente, cerca de 20% dos alunos, de cada escola, consideraram estar dentro da normalidade. Registe-se ainda que 14,3% e 12,5% dos alunos da Escolas A e B, respetivamente, não estavam satisfeitos com a sua imagem (quadro 34).

Quadro 34 – Indicadores da percepção de imagem corporal segundo a escola

Indicadores	Escola A					Escola B				
	Extremo negativo (%)	Abaixo média (%)	Média (%)	Acima média (%)	Extremo positivo (%)	Extremo negativo (%)	Abaixo média (%)	Média (%)	Acima média (%)	Extremo positivo (%)
Satisfação com aparência	3,4	10,9	20,2	31,9	32,8	2,6	10,1	19,8	35,8	30,6
Percepção do peso	5,0	9,2	26,1	42,0	16,0	0,7	4,9	31,0	38,4	23,9
Percepção massa corporal	3,4	13,4	54,6	24,4	3,4	0,7	7,8	51,5	34,3	4,3
Percepção da estatura	4,2	16,0	50,4	21,8	6,7	6,7	18,3	45,5	24,3	4,5

Os indicadores sobre como os alunos autoavaliam a sua massa corporal, peso e estatura podem-nos ajudar a compreender melhor os resultados acima descritos. Referente aos alunos das duas escolas, os indicadores da percepção de massa corporal e percepção de estatura apresentam uma tendência na média. Neste caso, o posicionamento na média pode revelar satisfação, pois considerar-se muito pequeno ou muito grande, demasiado magro ou demasiado gordo, pode ser depreciativo. Contudo, no que concerne à percepção do peso, os alunos de ambas as escolas apresentaram uma tendência acima da média. Se atendermos às investigações quantitativas, as evidências no que concerne à percepção de imagem corporal são inconsistentes (Craggs et al., 2011; Sallis et al., 2000). Porém, outras investigações indicam que este é um constructo psicológico que parece afetar, particularmente, as raparigas adolescentes (Biddle et al., 2011a; Biddle et al., 2005). Os estudos qualitativos confirmam-no e permitem uma outra compreensão deste fenómeno. Comparado com as ativas, as raparigas pouco ativas revelaram mais preocupações relacionadas com a exposição do corpo perante outros, a roupa desportiva, o suor, o cabelo e a maquilhagem e as transformações corporais resultantes da prática (Slater & Tiggemann, 2010; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012).

Quando questionados sobre como consideravam que estava a sua saúde, a grande maioria dos adolescentes da Escola A (75,6%) e da Escola B (86,6%) afirmou que estava boa ou muito boa. Os que mencionaram ter uma saúde razoável eram 18,5% dos alunos da Escola A e 17,9% dos alunos da Escola B. Apenas 5,9% e 1,5% dos alunos da Escola A e B, respetivamente, considerou

ter uma má saúde. Estes resultados vão de encontro aos de outras investigações onde, apesar das amostras terem sido compostas por jovens com diversas idades, verificou-se que a maioria referiu estar de boa ou muito boa saúde (Marques, 2010; Matos et al., 2012).

Resumindo, no âmbito dos resultados apresentados sobre as percepções, constatamos que a maioria dos adolescentes estão satisfeitos com a sua imagem corporal e consideram ter uma boa saúde. No que à percepção de competência diz respeito, apesar dos valores indicarem uma tendência na média ou acima da média, consideramos que esta deveria ser mais elevada, sobretudo no caso das raparigas.

Orientação de objetivos no contexto da Educação Física

A orientação de objetivos dos alunos no contexto da Educação Física foi outra das variáveis que examinámos no nosso estudo. Neste sentido, utilizámos um instrumento constituído, como já tivemos oportunidade de referir, por três subescalas: mestria, performance-aproximação e performance-evitamento.

O quadro 35 permite visualizar os valores médios obtidos pelos alunos em cada um dos itens do questionário, segundo a escola e o sexo.

Quadro 35 – Valores médios dos itens do questionário de orientação de objetivos segundo a escola e o sexo

Orientação de objetivos	Escola A			Escola B		
	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)
Mestria						
Tenho intenção de me aplicar cada vez mais para aprender novas habilidades	4,2±0,9	4,3±0,8	4,1±1,0	4,1±1,0	4,2±0,9	4,0±1,0
É importante para mim estar sempre a aprender coisas novas	4,5±0,8	4,6±0,6	4,5±0,9	4,4±0,8	4,5±0,8	4,4±0,8
Quando aprendo uma habilidade fico com vontade de tentar ainda mais	4,2±0,8	4,1±0,9	4,2±0,8	4,2±0,9	4,3±0,8	4,1±0,9
Gosto de aprender novas atividades independentemente do grau de dificuldade	4,1±1,0	4,2±0,9	4,0±1,1	4,2±0,9	4,4±0,9	4,0±1,0
Gosto de me esforçar nos exercícios difíceis (...) desenvolver (...) capacidades	3,9±1,1	4,0±1,1	3,8±1,0	4,0±1,0	4,3±0,9	3,9±1,1
Performance-aproximação						
Sinto-me muito bem quando sou o único capaz de realizar um exercício	3,5±1,3	3,5±1,3	3,5±1,3	3,7±1,2	3,7±1,2	3,7±1,2
Sinto-me muito satisfeito quando consigo fazer melhor que os outros	3,5±1,3	3,7±1,2	3,3±1,4	4,0±1,0	4,0±0,9	3,9±1,1
Sinto-me realizado quando sou o único a conseguir realizar uma habilidade	3,1±1,3	3,2±1,3	2,9±1,4	3,3±1,2	3,3±1,1	3,2±1,2
Tento sempre ser melhor que os outros nas atividades e nos jogos	3,2±1,3	3,7±1,2	2,7±1,2	3,4±1,2	3,8±1,1	3,1±1,1
Tentarei ser sempre melhor que os meus colegas	3,1±1,3	3,5±1,2	2,7±1,2	3,3±1,3	3,7±1,2	3,0±1,3
Performance-evitamento						
Evito certos exercícios para que não gozem comigo pelas minhas capacidades	2,0±1,2	1,6±0,8	2,3±1,5	1,7±1,1	1,5±1,0	1,9±1,1
Eu preocupo-me (...) que digam que não tenho quaisquer capacidades	2,5±1,4	2,3±1,3	2,7±1,4	2,4±1,4	2,2±1,3	2,6±1,4
Vou continuar a evitar exercícios/jogos nos quais eu possa parecer incapaz	1,9±1,2	1,7±1,1	2,0±1,3	1,7±1,0	1,5±0,8	1,8±1,2
Fico preocupado por poder parecer incapaz e isso aflige-me muitas vezes	2,7±1,4	2,3±1,2	3,0±1,5	2,4±1,3	2,1±1,2	2,6±1,3
Quero evitar realizar exercícios e jogos nos quais possa parecer incapaz	2,1±1,3	1,9±1,1	2,3±1,4	1,9±1,1	1,6±0,9	2,1±1,2

Notas: A pontuação das variáveis presentes neste quadro, pode variar entre o mínimo de 1 e o máximo de 5 pontos. O sinal (...) significa que algumas palavras do item não foram escritas.

Os valores médios obtidos pelos alunos da Escola A nos itens da subescala de orientação para a mestria oscilaram entre 3,9 e 4,2, enquanto que para os alunos da Escola B variaram entre 4,0 e 4,4. Os itens com menor (“Gosto de me esforçar nos exercícios difíceis pois é uma maneira de desenvolver as minhas capacidades”) e maior pontuação (“É importante para mim estar sempre a aprender coisas novas”) foram os mesmos para os alunos das duas escolas. As pontuações médias

alcançadas pelos alunos de ambas as escolas, encontram-se ligeiramente acima ou abaixo de 4 sendo, por isso, elevadas.

Comparando os valores médios obtidos por rapazes e raparigas nos diversos itens, verifica-se uma tendência que favorece os rapazes. A título de exemplo, podemos constatar que para os rapazes das Escolas A e B, os valores oscilaram entre o mínimo de 4,0 e o máximo de 4,6. Já para as raparigas, de ambas as escolas, os valores alternaram entre 3,8 e 4,5.

Estes dados sugerem-nos que os alunos em geral, mas sobretudo os rapazes, apresentam altos níveis de orientação para a mestria.

Referente aos itens da orientação para a performance-aproximação, os alunos da Escola A apresentaram valores entre 3,1 (“Sinto-me realizado quando sou o único a conseguir realizar uma habilidade”) e 3,5 (e.g., “Sinto-me muito satisfeito quando consigo fazer melhor que os outros”), enquanto os alunos da Escola B registaram valores entre 3,3 (“Sinto-me realizado quando sou o único a conseguir realizar uma habilidade”) e 4,0 (“Sinto-me muito satisfeito quando consigo fazer melhor que os outros”).

Continuando a análise descritiva, os rapazes de ambas as escolas apresentaram o valor mínimo de 3,3 e o máximo de 4,0. Já as raparigas das duas escolas, obtiveram valores médios que oscilaram entre 2,7 e 3,9.

A análise destes resultados indica-nos que, dum modo geral, os alunos da Escola A e as raparigas apresentam valores inferiores de uma orientação para a performance-aproximação, quando comparados, respetivamente, com os alunos da Escola B e os rapazes. De sublinhar também que, no global, os valores relativos a uma orientação para a performance-aproximação estão próximos do nível médio da escala, isto é, 3 pontos.

No âmbito dos itens da subescala performance-evitamento, os valores médios alcançados pelos alunos da Escola A oscilaram entre o mínimo de 1,9 (“Vou continuar a evitar exercícios/jogos nos quais eu possa parecer incapaz”) e o máximo de 2,7 (“Fico preocupado por poder parecer incapaz e isso aflige-me muitas vezes”). Para os alunos da Escola B, as pontuações médias variaram entre 1,7 (“Evito certos exercícios/jogos para que não gozem comigo pelas minhas capacidades”) e 2,4 (e.g., “Eu preocupo-me muitas vezes que digam que não tenho quaisquer capacidades”).

Estes dados parecem sugerir que, em geral, os alunos apresentam um baixo nível de orientação para a performance-evitamento.

Considerando as pontuações médias apresentadas pelos rapazes de ambas as escolas, verifica-se que estas variaram entre 1,5 e 3,0. No caso das raparigas, os valores médios variaram entre 1,9 e 3,0.

Assim, estes resultados parecem sugerir que as raparigas apresentam uma maior orientação para a performance-evitamento do que os rapazes.

Em seguida trataremos de verificar, através de procedimentos de análise estatística inferencial, se as diferenças anteriormente detetadas, em função da escola e do sexo dos alunos, eram significativas. Neste sentido, relembra-se que a partir dos 5 itens que compunham cada subescala, criámos 3 novas variáveis.

No quadro 36 podemos observar os valores médios obtidos pelos alunos nas novas variáveis, nomeadamente, orientação de objetivos para a mestria, para a performance-aproximação e para a performance-evitamento, de acordo com a escola e o sexo.

Quadro 36 – Orientação de objetivos segundo a escola e o sexo

Orientação de objetivos	Total			Escola A			Escola B		
	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)
Mestria ^a	4,2±0,7	4,3±0,6*	4,1±0,8	4,1±0,7	4,2±0,6	4,1±0,8	4,2±0,7	4,3±0,6	4,0±0,7
Performance-aproximação ^b	3,4±1,0	3,7±0,9	3,3±1,0	3,3±1,1	3,5±1,0	3,0±1,1	3,5±0,9	3,7±0,8	3,4±0,9
Performance-evitamento ^a	2,0±0,9	1,8±0,8*	2,3±1,0	2,2±1,0	2,0±0,7	2,5±1,1	2,0±0,9	1,8±0,8	2,2±0,9

^a Testado com o Mann-Whitney.

^b **Existem diferenças significativas entre sexos relativamente à orientação de objetivos para a mestria ($U = 15662,5$ $p < 0,05$) e para a performance-evitamento ($U = 13669,0$ $p < 0,001$).**

Não existem diferenças significativas entre escolas relativamente à orientação de objetivos dos alunos para a mestria ($U = 15919,0$ $p = 0,979$) e para a performance-evitamento ($U = 14104,5$ $p = 0,069$).

^b ANOVA. Escola $F = 6,5$ $p = 0,011$; Sexo $F = 15,3$ $p < 0,001$; Escola*Sexo $F = 0,4$ $p = 0,506$; O modelo explica 4,6% ($r^2_{\text{ajustado}} = 0,046$).

Os resultados indicam que os rapazes tinham, em média, uma orientação para a mestria significativamente mais elevada ($M = 4,3$) do que as raparigas ($M = 4,1$) ($U = 15662,5$ $p < 0,05$). Adicionalmente, os rapazes ($M = 3,7$) também evidenciaram níveis superiores de uma orientação para a performance-aproximação quando comparados com as raparigas ($M = 3,3$), sendo as diferenças estatisticamente significativas [$F(1,383) = 15,3$; $p < 0,001$]. Por outro lado, verifica-se que os alunos da Escola B ($M = 3,5$) eram mais orientados para a performance-aproximação do que os alunos da Escola A ($M = 3,3$) [$F(1,383) = 6,5$; $p = 0,011$]. Contudo, ainda no que à orientação de objetivos para a performance-aproximação diz respeito, em primeiro lugar, destacamos não existir um efeito de interação entre as variáveis independentes sexo e escola [$F(1,383) = 0,4$; $p = 0,506$]. Em segundo lugar, não podemos deixar de reparar que, no nosso estudo, o modelo testado apenas explica 4,6% da variabilidade, o que significa que este tipo de orientação pode estar associada a outros fatores, para além do efeito isolado do sexo e da escola. Finalmente, no âmbito da orientação de objetivos para a performance-evitamento, constatou-se que as raparigas ($M = 2,3$) apresentaram valores médios mais elevados do que os rapazes ($M = 1,8$) ($U = 13669,0$ $p < 0,001$).

Os resultados acima descritos revelam-nos que os alunos, no geral, têm uma orientação mais elevada para a mestria do que para as dimensões performance-aproximação e performance-evitamento, o que de acordo com a Teoria dos Objetivos de Realização (Elliot & Church, 1997; Nicholls, 1989) é favorável em termos motivacionais. Adicionalmente, os alunos apresentam níveis médios e baixos de uma orientação de objetivos para a performance-aproximação e para a performance-evitamento, respetivamente. De acordo com Papaioannou et al. (2012), a orientação para qualquer das dimensões da performance deve ser mínima. Assim, por revelarem uma

orientação de objetivos para a mestria elevada e uma baixa orientação para a performance-evitamento, os rapazes parecem apresentar um perfil motivacional potencialmente favorável ao desenvolvimento de um interesse intrínseco pela Educação Física, tal como se verifica em vários estudos (e.g., Duda & Ntoumanis, 2003; Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Wang, Liu, Chatzisarantis, & Li, 2010). Por outro lado, a moderadamente elevada orientação de objetivos para a performance-aproximação apresentada pode não ser favorável, sobretudo quando a percepção de competência é reduzida (Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003; Wang, Liu, Lochbaum, & Stevenson, 2009). Sobre o perfil motivacional evidenciado pelas raparigas, de acordo com os pressupostos da Teoria dos Objetivos de Realização, importa referir que a orientação de objetivos para a mestria, idealmente, deveria ser mais elevada e, inversamente, a orientação de objetivos para a performance-evitamento mais baixa. Recorda-se que uma orientação de objetivos para a performance-evitamento está associada a variáveis psicológicas (e.g., amotivação) cognitivas (e.g., aborrecimento, atitudes negativas) e comportamentais (e.g., pouco empenho) desfavoráveis na participação em Educação Física (Duda & Ntoumanis, 2003; Papaioannou et al., 2012). Neste sentido, parece-nos ser necessário que os professores de Educação Física consigam criar um clima motivacional que promova a orientação de objetivos para a mestria e reduza a orientação para a performance-evitamento, sendo o perfil motivacional das raparigas merecedor de particular atenção.

Clima motivacional em Educação Física

O clima motivacional está relacionado com os factores do envolvimento que influenciam o modo como alunos constroem a sua percepção de competência e os objectivos que perseguem na realização de tarefas (Braithwaite et al., 2011). Assim, uma das preocupações do presente estudo consistiu em conhecer a percepção dos alunos sobre o clima motivacional presente nas aulas de Educação Física. Mais especificamente, lembramos que o questionário utilizado permitiu aceder às percepções dos alunos sobre a ênfase que o seu professor de Educação Física atribuía aos objetivos de realização para a mestria, performance-aproximação e performance-evitamento.

Abordaremos em, primeiro lugar, os resultados relativos aos valores médios alcançados pelos alunos nos itens do questionário do clima motivacional em Educação Física, segundo a escola e o sexo (quadro 37). Importa ainda referir que a unidade de análise considerada foi o indivíduo.

Os valores médios obtidos pelos alunos da Escola A nos itens da subescala do clima motivacional para a mestria oscilaram entre 3,7 e 4,2, enquanto que para os alunos da Escola B variaram entre 3,3 e 3,9. Os itens com menor (“Assegura-se que sei realizar um exercício antes de avançar para a aprendizagem de outro”) e maior pontuação (“Ajuda-me a aprender como posso melhorar as minhas capacidades nos jogos”) foram os mesmos para os alunos das duas escolas. De referir ainda que os alunos da Escola B também obtiveram uma pontuação média de 3,9 noutro item (“Fica muito satisfeito quando vê que eu melhoro todas as minhas capacidades físicas”). Neste sentido, constatamos que os alunos de ambas as escolas, no geral, apresentaram pontuações, nos

vários itens relativos ao clima motivacional para a mestria, situadas ligeiramente abaixo de 4, ou seja, acima do ponto médio da escala.

Quadro 37 – Valores médios dos itens do questionário do clima motivacional segundo a escola e o sexo

Clima motivacional	Escola A			Escola B		
	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)
Mestria						
Fica muito satisfeito quando vê que eu melhoro as minhas capacidades físicas	3,9±1,2	3,7±1,2	4,1±1,1	3,9±1,1	3,8±1,1	4,0±1,1
Ajuda-me a aprender como posso melhorar as minhas capacidades nos jogos	4,2±1,0	4,0±1,1	4,4±0,9	3,9±1,1	3,8±1,2	3,9±1,0
Insiste que os erros nos exercícios ajudam-me (...) melhorar minhas capacidades	3,9±1,2	3,8±1,1	4,0±1,2	3,6±1,1	3,7±1,1	3,6±1,2
Assegura-se que sei realizar um exercício antes de avançar para (...) outro	3,7±1,1	3,8±1,1	3,5±1,2	3,3±1,1	3,4±1,1	3,2±1,1
Performance-aproximação						
Encoraja os alunos a jogarem melhor do que os outros	3,2±1,2	3,2±1,2	3,2±1,2	3,1±1,2	3,0±1,2	3,1±1,2
Insiste que devemos lutar para provar que somos melhores do que os outros (...)	3,3±1,3	3,3±1,3	3,3±1,4	2,7±1,3	2,7±1,3	2,7±1,2
Considera que os alunos devem comprovar que são melhores que os outros (...)	2,8±1,3	2,8±1,3	2,7±1,3	2,8±1,2	2,8±1,1	2,7±1,2
Quer que pareçamos mais capazes do que os outros em todos os exercícios	2,8±1,2	2,8±1,2	2,8±1,3	2,7±1,2	2,8±1,2	2,6±1,1
Performance-evitamento						
Faz com que eu tenha medo da avaliação em EF (...)	2,0±1,1	2,2±1,3	1,8±1,0	1,9±1,1	1,8±1,0	2,1±1,2
Deixa-me preocupado com a forma como os outros veem as minhas capacidades	1,7±0,9	1,8±1,0	1,7±0,9	1,6±0,9	1,6±0,9	1,7±0,9
Deixa-me preocupado (...) dizerem que sou incapaz de realizar exercícios	1,6±1,0	1,6±1,0	1,6±0,9	1,5±0,8	1,4±0,7	1,5±0,9
Faz com que evite exercícios nos quais (...) receber comentários negativos	1,6±0,9	1,6±0,9	1,5±0,9	1,5±0,9	1,5±0,7	1,6±1,0

Abreviaturas: EF, Educação Física.

Notas: A pontuação das variáveis presentes neste quadro, pode variar entre o mínimo de 1 e o máximo de 5 pontos. O sinal (...) significa que algumas palavras do item não foram escritas.

Por sua vez, as pontuações médias apresentadas pelos rapazes, de ambas as escolas, variaram entre 3,4 e 4,0. No caso das raparigas, os valores médios oscilaram entre 3,2 e 4,4. Apesar de se verificar uma maior amplitude pontual nas respostas dadas pelas raparigas, dum modo geral, parece registar-se uma tendência similar entre os alunos de ambos os sexos. No entanto, numa análise mais pormenorizada, grupo a grupo, reparamos que as raparigas da Escola A foram as únicas que apresentaram valores médios iguais ou superiores a 4 pontos em 3 dos 4 itens. Já no caso dos rapazes da Escola A e das raparigas da Escola B aconteceu precisamente o inverso, ou seja, apenas obtiveram um valor médio igual ou superior a 4 pontos em 1 dos 4 itens. Quanto aos rapazes da Escola B, o valor médio máximo que obtiveram foi de 3,8.

Em suma, a análise destes resultados sugere-nos que, dum modo geral, os alunos apresentaram uma perceção de um clima motivacional para a mestria moderadamente elevada. Ainda assim, uma vez que o clima motivacional para a mestria nas aulas de Educação Física surge associado a resultados motivacionais, cognitivos, afetivos e comportamentais positivos (Braithwaite et al., 2011; Ntoumanis & Biddle, 1999), esta perceção poderia ser mais elevada.

No que se refere aos itens sobre a perceção de um clima motivacional para a performance-aproximação, verificamos que os alunos das Escolas A e B apresentaram pontuações médias similares, circundando o ponto médio da escala. Para os alunos da Escola A as pontuações oscilaram entre o mínimo de 2,8 (e.g., “Quer que pareçamos mais capazes do que os outros em todos os exercícios”) e o máximo de 3,3 (“Insiste que devemos lutar para provar que somos melhores do que os outros nos exercícios e nos jogos”). Para os alunos da Escola B, as pontuações variaram entre 2,7 (e.g., “Quer que pareçamos mais capazes do que os outros em todos os exercícios”) e 3,1 (“Encoraja os alunos a jogarem melhor do que os outros”).

A mesma tendência ressalta da análise dos valores médios apresentados por rapazes e raparigas. Entre os rapazes das Escolas A e B, registou-se o valor mínimo de 2,8 e o máximo de 3,3. Já a raparigas obtiveram valores médios que oscilaram entre 2,6 e 3,1. Quer isto dizer que ambos parecem perceber de forma similar a ênfase atribuída pelo professor aos objetivos de performance-aproximação.

Uma vez que um clima motivacional para a performance não está tão relacionado com variáveis positivas, podendo mesmo ser prejudicial, teoricamente os valores observados deveriam ser menores (Braithwaite et al., 2011; Ntoumanis & Biddle, 1999). Gostaríamos ainda de realçar que os rapazes, apesar de perceberem o clima motivacional para a performance-aproximação como sendo médio, apresentaram uma orientação de objetivos para a performance-aproximação, como vimos anteriormente, moderadamente elevada ($M = 3,7$). Isto parece sugerir que os rapazes que participaram no nosso estudo, de acordo com as suas respostas, apresentavam uma disposição mais elevada para valorizar a competição do que, propriamente, o clima existente nas aulas de Educação Física a este nível.

Relativamente aos itens da subescala clima motivacional para a performance-evitamento, os valores médios obtidos pelos alunos da Escola A oscilaram entre o mínimo de 1,6 (e.g., “Faz com que evite exercícios nos quais as minhas capacidades possam receber comentários negativos”) e o máximo de 2,0 (“Faz com que eu tenha medo da avaliação em Educação Física e com que procure proteger-me dela”). Para os alunos da Escola B, as pontuações médias variaram entre 1,5 (e.g., “Deixa-me preocupado com a possibilidade de outros dizerem que sou incapaz de realizar exercícios/jogos”) e 1,9 (“Faz com que eu tenha medo da avaliação em Educação Física e com que procure proteger-me dela”).

Estes resultados indicam que os valores da percepção de um clima motivacional para a performance-evitamento são baixos e similares entre os alunos das duas escolas. Por outro lado, considerando os valores médios nos diversos itens apresentados por rapazes e raparigas, regista-se uma tendência similar. A título de exemplo, atente-se que para os rapazes das Escolas A e B os valores oscilaram entre 1,5 e 2,2. Já para as raparigas, os valores alternaram entre 1,5 e 2,1.

Estes dados sugerem-nos que, em geral, de acordo com as percepções dos alunos, o clima motivacional para a performance-evitamento era pouco enfatizado pelos professores de Educação Física, sendo este um importante indicador no estabelecimento de um clima motivacional favorável em Educação Física (Braithwaite et al., 2011).

A partir dos 4 itens que compunham cada subescala deste questionário, criámos 3 novas variáveis. O quadro 38 mostra os valores médios obtidos pelos alunos nas variáveis clima motivacional para a mestria, clima motivacional para a performance-aproximação e clima motivacional para a performance-evitamento.

Quadro 38 – Clima motivacional em Educação Física segundo a escola e o sexo

Clima motivacional	Total			Escola A			Escola B		
	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)
Mestria ^a	3,8±0,9	3,7±0,9	3,8±0,9	3,9±0,9	3,8±0,9	4,0±0,9	3,7±0,9	3,7±0,9	3,6±0,9
Performance-aproximação ^b	2,9±1,0	2,9±1,0	2,9±0,9	3,0±1,0	3,0±1,0	3,0±1,0	2,8±0,9	2,8±1,0	2,8±0,9
Performance-evitamento ^c	1,7±0,7	1,6±0,7	1,7±0,7	1,7±0,8	1,8±0,8	1,6±0,7	1,6±0,7	1,5±0,6	1,7±0,7

^a ANOVA. O modelo não é significativo [F (3,383) = 2,4; $p = 0,067$].

^b ANOVA. O modelo não é significativo [F (3,382) = 1,4; $p = 0,237$].

^c Testado com o Mann-Whitney.

Não existem diferenças significativas entre escolas ($U = 15140,0$; $p = 0,419$) e entre sexos ($U = 17849,0$; $p = 0,578$).

A realização de vários testes estatísticos permitiu-nos constatar que não existiram diferenças significativas ($p > 0,05$), quer entre as pontuações médias obtidas pelos alunos da Escola A e da Escola B, quer entre rapazes e raparigas, nas 3 variáveis do clima motivacional.

Face aos resultados acima descritos, podemos concluir que, de acordo com as respostas dos alunos, prevaleceu nas aulas de Educação Física um clima motivacional para a mestria. Contudo, uma vez que a perceção dos alunos era moderadamente elevada ($M = 3,8$), concluímos que este tipo de clima poderia ter sido ainda mais enfatizado. Por outro lado, os alunos perceberam o clima motivacional para a performance-aproximação e performance-evitamento, respetivamente, como sendo médio ($M = 2,9$) e baixo ($M = 1,7$). Por último, refira-se que as perceções dos alunos, relativas a cada tipo de clima motivacional, não diferiram significativamente segundo a escola e o sexo ($p > 0,05$).

Vamos, em seguida, examinar o clima motivacional em função da escola e da turma. Por conseguinte, a unidade de análise passa a ser a turma e não o indivíduo. Com esta análise visamos compreender de forma mais aprofundada o clima motivacional em Educação Física, isto porque como sabemos este depende, entre outros fatores, do professor, dos alunos e das características da turma.

Como podemos observar na figura 7, o clima motivacional em Educação Física, de acordo com as respostas dos alunos, diverge de turma para turma.

A turma do curso Profissional Tecnológico de Desporto da Escola B (B_PTD), surge com o valor mais elevado de um clima motivacional para a mestria ($M = 4,7$) e um dos mais baixos para a performance-evitamento ($M = 1,5$). A nível do clima motivacional para a performance-aproximação regista-se um valor próximo do ponto médio da escala ($M = 3,4$). Por seu turno, a turma do curso de Línguas e Humanidades da Escola B (B_LH2), apresenta um clima motivacional similar, registando o segundo valor mais elevado de um clima para a mestria ($M = 4,6$). Por conseguinte, podemos afirmar que os indicadores relativos ao clima vigente nas aulas de Educação Física destas turmas são favoráveis em termos motivacionais (Braithwaite et al., 2011; Ntoumanis & Biddle, 1999).

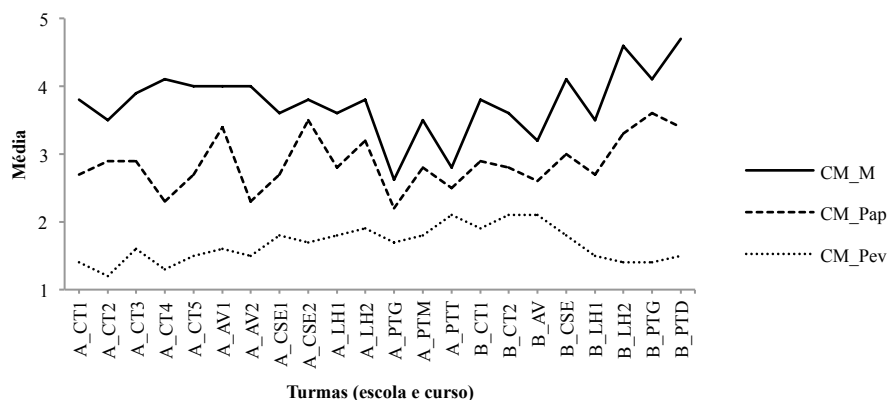


Figura 7 – Clima motivacional em Educação Física segundo a escola e a turma

Abreviaturas: CM_M, Clima motivacional Mestria; CM_Pap, Clima motivacional Performance-aproximação; CM_Pev, Clima motivacional Performance-evitamento; A, Escola A; B, Escola B; CT, curso de Ciências e Tecnologias; AV, Artes Visuais; CSE, Ciências Socioeconômicas; LH, Línguas e Humanidades; PTG, Profissional Técnico de Gestão; PTM, Profissional Técnico de Marketing; PTT, Profissional Técnico de Termalismo; PTD, Profissional Tecnológico de Desporto.

Na Escola A, destacamos pela positiva a turma 4 do curso de Ciências e Tecnologias (A_CT4) por apresentar, entre as turmas desta escola, o valor mais elevado de um clima motivacional para a mestria ($M = 4,0$) e um dos valores mais baixos relativos a um clima para a performance-evitamento ($M = 1,3$). Comparativamente às duas turmas da Escola B anteriormente analisadas (B_PTD e B_LH2), esta turma apresenta um valor médio mais baixo ao nível do clima para a performance-aproximação ($M = 2,3$), o que pode ser considerado um indicador positivo. Por outro lado, destaca-se também a turma 2 do curso de Ciências e Tecnologias (A_CT2), uma vez que regista o valor mais baixo de uma orientação para a performance-evitamento ($M = 1,2$).

Entre as turmas com um clima motivacional possivelmente menos favorável, na Escola B, destacamos a do curso de Artes Visuais (B_AV) por apresentar o valor mais elevado, de par com outras 2 turmas, de um clima motivacional para a performance-evitamento ($M = 2,1$), assim como um baixo valor ao nível do clima motivacional para a mestria ($M = 3,2$).

Na Escola A, evidencia-se a turma curso Profissional de Técnico de Gestão (A_PTG) por registar o valor mais baixo de um clima motivacional para a mestria ($M = 2,6$). Já a turma do curso Profissional de Técnico de Termalismo (A_PTT), também se destaca pela negativa, pois apresenta um valor baixo ao nível do clima motivacional para a mestria ($M = 2,8$) e um dos mais elevados para a performance-evitamento ($M = 2,1$). A nível gráfico, estas turmas sobressaem pela proximidade dos 3 pontos que representam os valores médios de cada subescala, concentrando-se todos abaixo do ponto médio da escala.

Apesar de não conseguirmos identificar os motivos associados à perceção de um clima motivacional para a mestria e para a performance, Braithwaite et al. (2011), ao realizarem uma meta-análise sobre as intervenções ao nível do clima motivacional em Educação Física, concluíram que a perceção de um clima motivacional para a mestria é mais provável de ocorrer quando: as tarefas são desafiantes, os alunos têm a possibilidade de fazer escolhas e oportunidades para

exercer a liderança, o reconhecimento é fornecido em privado, o feedback positivo e centrado na progressão do indivíduo é enfatizado, os alunos trabalham em grupos de níveis heterogêneos, e a variabilidade no ritmo de aprendizagem é considerada. Por outro lado, a percepção de um clima motivacional para a performance é mais provável de ser reportada quando: os professores organizam tarefas repetitivas e uniformes, controlam todos os aspetos de decisão, fornecem elogios em público, elogiam e recompensam apenas os alunos mais capazes, formam grupos que refletem diferentes níveis de capacidade, e não permitem que os alunos com ritmos de aprendizagem mais lentos tenham mais tempo para desenvolverem as suas capacidades.

Estes são fatores que decorrem, sobretudo, da forma de atuação do professor de Educação Física, mas existem outros. Por exemplo, talvez algumas das particularidades relacionadas com o programa curricular e a sua implementação, como a composição por módulos e a avaliação no final de cada módulo, possam ter condicionado o clima motivacional prevalecente nas aulas de Educação Física das turmas dos cursos Profissionais, nomeadamente, da Escola A.

Em termos de síntese, podemos dizer que os resultados descritos anteriormente mostram que a generalidade dos alunos considera que nas aulas de Educação Física prevalece um clima motivacional para a mestria. Por sua vez, o clima motivacional para a performance-aproximação é médio e para a performance-evitamento é baixo. Regista-se também que, apesar de não se terem verificado diferenças significativas entre os valores médios do clima motivacional reportado pelos alunos da Escola A e da Escola B, assim como entre os rapazes e as raparigas, cada turma apresenta um clima motivacional específico, que pode favorecer, ou não, o desenvolvimento da motivação intrínseca dos alunos relativa à prática de atividade física.

Atitudes perante a disciplina de Educação Física e a escola

Relativamente às atitudes, examinámos o que os alunos pensavam sobre a disciplina de Educação Física e a escola. Na análise dos resultados, num primeiro momento, apresentaremos as atitudes dos alunos face à Educação Física nas dimensões: (i) gosto pela Educação Física e satisfação nas aulas; (ii) importância atribuída à Educação Física. Posteriormente, referiremos as atitudes dos alunos perante a escola.

Como se pode constatar no quadro 39, as pontuações médias alcançadas pelos alunos da Escola A nos itens relativos ao gosto pela Educação Física e satisfação nas aulas variaram entre 3,7 (“A EF é uma das minhas disciplinas preferidas”) e 4,2 (“Gosto da disciplina de EF”), enquanto que para os alunos da Escola B variaram entre 3,5 (“A EF é uma das minhas disciplinas preferidas”) e 4,2 [“Normalmente aborreço-me nas aulas de EF (*)”]. Em suma, estas pontuações médias situam-se ligeiramente acima ou abaixo do valor 4, sendo, por conseguinte, elevadas.

Se por um lado os valores médios obtidos pelos alunos de ambas as escolas nas diversas questões podem ser considerados similares, no que se refere aos valores alcançados por rapazes e raparigas esta tendência não se verifica. Por exemplo, os rapazes das Escolas A e B, apresentaram

valores médios que oscilaram entre o mínimo de 4,1 e o máximo de 4,5. Por sua vez, os valores médios obtidos pelas raparigas variaram entre 3,0 e 4,1. Assim, estes resultados sugerem que são os rapazes aqueles que apresentam um maior gosto pela disciplina de Educação Física.

Quadro 39 – Valores médios dos itens do questionário atitudes face à Educação Física segundo escola e sexo

Atitude	Escola A			Escola B		
	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)
Gosto pela EF e satisfação nas aulas						
Costumo-me divertir nas aulas de EF	4,1±0,9	4,1±0,9	4,1±0,9	3,9±1,0	4,2±0,8	3,7±1,1
Gosto da disciplina de EF	4,2±1,1	4,4±0,9	4,0±1,3	4,0±1,1	4,5±0,8	3,7±1,2
Parece que nas aulas de EF o tempo passa rapidamente	4,0±1,1	4,3±0,9	3,8±1,2	4,0±1,1	4,5±0,8	3,7±1,2
Gosto das matérias da disciplina de EF	3,9±1,0	4,3±1,0	3,7±1,2	3,9±0,9	4,3±0,6	3,6±1,0
A EF é uma das minhas disciplinas preferidas	3,7±1,5	4,2±0,8	3,4±1,6	3,5±1,5	4,3±1,1	3,0±1,5
Normalmente aborreço-me nas aulas de EF (*)	4,1±1,1	4,2±1,1	4,0±1,2	4,2±1,1	4,5±0,9	4,0±1,2
Geralmente desejo que as aulas de EF terminem depressa (*)	4,1±1,2	4,2±1,1	3,9±1,3	3,9±1,3	4,5±0,9	3,5±1,4
Importância da Educação Física						
A EF é uma disciplina importante para a minha formação global	3,6±1,2	3,7±1,2	3,6±1,2	3,8±1,2	4,1±1,0	3,6±1,3
A EF é tão importante quanto as outras disciplinas	3,8±1,2	3,9±1,2	3,7±1,2	3,7±1,3	4,1±1,2	3,4±1,4
A EF é das disciplinas menos importantes para a formação global (*)	3,7±1,3	3,7±1,4	3,6±1,3	3,5±1,4	3,8±1,3	3,2±1,4

Abreviaturas: EF, Educação Física.

Notas: O sinal (*) significa que os itens estão formulados na negativa. Para facilitar a interpretação dos resultados recodificámos a escala de 5 pontos, invertendo as opções de resposta. Por conseguinte, todos os itens devem ser interpretados no mesmo sentido, ou seja, quanto maior for o valor médio, maior será o gosto pela Educação Física e satisfação nas aulas ou a importância da Educação Física.

Nos itens referentes à importância da Educação Física, os alunos da Escola A obtiveram pontuações médias que variaram entre 3,6 (“A EF é uma disciplina importante para a minha formação global”) e 3,8 (“A EF é tão importante quanto as outras disciplinas”), enquanto que para os alunos da Escola B oscilaram entre 3,5 [“A Educação Física é das disciplinas menos importantes para a minha formação global (*)”] e 3,8 (“A EF é uma disciplina importante para a minha formação global”). Sintetizando, os valores reportados pelos alunos de ambas as escolas são similares e estão ligeiramente acima da ponto médio da escala.

Contudo, se atendermos à comparação dos valores médios obtidos por rapazes e raparigas verificamos que os primeiros atribuíram, em todas as questões, uma maior importância à Educação Física. A este respeito é de sublinhar que as maiores divergências registaram-se entre os rapazes e as raparigas da Escola B. Isto é, enquanto os valores médios obtidos pelos rapazes da Escola B variaram entre 3,8 e 4,1, as raparigas registaram valores próximos da pontuação intermédia, ou seja, entre 3,2 e 3,6. Por outro lado, os alunos da escola A obtiveram pontuações médias mais contíguas, pois variaram entre 3,7 e 3,9 para os rapazes e entre 3,6 e 3,7 para as raparigas.

Em síntese, destacamos que os alunos obtiveram valores médios mais elevados, na maior parte dos casos, nas questões referentes ao gosto pela Educação Física do que nas questões relativas à importância da disciplina. De salientar também que os rapazes apresentam uma atitude mais favorável do que as raparigas, nas dimensões gosto e importância atribuída à Educação Física.

A análise que se segue prende-se com a averiguação da magnitude das diferenças dos valores médios obtidos pelos alunos, em função da escola e do sexo. Este tipo de análise permite compreender de forma mais aprofundada as atitudes dos alunos face à Educação Física.

Recordamos que a partir de 7 itens do instrumento utilizado para medir a atitude dos alunos relativamente à Educação Física criou-se a variável “Gosto pela Educação Física e satisfação nas aulas”. De modo semelhante, a partir de outros 3 itens criou-se a variável “Importância da Educação Física”. O quadro 40 mostra os valores médios das atitudes dos alunos face a estas duas dimensões, segundo a escola e o sexo.

Quadro 40 – Atitudes em relação à Educação Física e à escola segundo a escola e o sexo

Atitude	Total			Escola A			Escola B		
	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)
Educação Física									
Gosto e satisfação ^a	3,9±0,9	4,3±0,7*	3,7±1,0	4,0±0,9	4,2±0,8	3,8±1,0	3,9±0,9	4,4±0,6	3,6±1,0
Importância ^b	3,7±1,1	3,9±1,0	3,4±1,2	3,7±1,0	3,8±1,0	3,6±1,0	3,6±1,1	4,0±1,0	3,4±1,2
Escola ^c	3,4±0,8	3,3±0,8	3,5±0,8	3,4±0,9	3,2±0,9	3,5±0,9	3,4±0,8	3,3±0,8	3,5±0,8

^a Testado com o Mann-Whitney.

^{*} **Existem diferenças significativas entre sexos (U = 10452,5; $p < 0,001$).**

Não existem diferenças significativas entre escolas (U = 14986,5; $p = 0,413$).

^b ANOVA. Escola F = 0,001 $p = 0,981$; Sexo F = **10,2 $p < 0,05$** ; Escola*Sexo F = **4,3 $p < 0,05$** ; O modelo explica 4,9 % ($r^2_{\text{ajustado}} = 0,049$).

^c ANOVA. Escola F = 0,03 $p = 0,858$; Sexo F = **3,95 $p < 0,05$** ; Escola*Sexo F = 0,5 $p = 0,488$; O modelo explica 0,3 % ($r^2_{\text{ajustado}} = 0,003$).

No que concerne ao gosto revelado pela Educação Física e satisfação nas aulas, confirma-se que os rapazes (M = 4,3) apresentaram uma atitude significativamente mais favorável do que as raparigas (M = 3,7) (U = 10452,5; $p < 0,001$). Neste âmbito, a variável escola não teve um efeito significativo (U = 14986,5; $p = 0,413$). No que concerne à importância atribuída à disciplina de Educação Física, os rapazes (M = 3,9) apresentaram valores superiores quando comparados com as raparigas (M = 3,4) [F(1,382) = 10,2; $p < 0,05$]. Adicionalmente, verificou-se que, isoladamente, a variável escola não teve um efeito significativo [F(1,382) = 0,001; $p = 0,981$] na importância atribuída à disciplina de Educação Física. Contudo, verificou-se existir um efeito de interação entre a escola e o sexo dos alunos [F(1,382) = 4,3; $p < 0,05$], dado que os rapazes e as raparigas da Escola B atribuíram, respetivamente, a maior (M = 4,0) e a menor (M = 3,4) importância à Educação Física. Regista-se assim que na escola B, posicionada no primeiro quarto do ranking nacional de escolas com base nos resultados dos exames nacionais do 12º ano, as raparigas consideraram a disciplina de Educação Física menos importante que os rapazes. Entre os rapazes (M = 3,8) e as raparigas (M = 3,6) da Escola A, classificada no último quarto do ranking nacional, registou-se um maior equilíbrio na importância atribuída à disciplina de Educação Física. Finalmente, neste âmbito, é de referir que o modelo testado no nosso estudo explicou 4,9% da variabilidade da importância atribuída.

Estes dados sugerem que os professores de Educação Física que trabalham em escolas onde o rendimento académico das disciplinas consideradas como “nucleares” seja enfatizado em detrimento de outras, como a Educação Física, podem ter maior necessidade de desenvolver estratégias que afetem a atitude dos seus alunos relacionada com a importância da Educação Física, sobretudo, das raparigas. A este respeito, sobressai também a necessidade dos professores de

Educação Física intervirem junto dos diferentes membros da comunidade educativa, entenda-se, pais, professores, diretores e funcionários escolares.

Em jeito de balanço, os resultados anteriormente apresentados permitem-nos extrair várias conclusões. Em primeiro lugar, constatamos que a maioria dos alunos gosta da disciplina de Educação Física. Em segundo lugar, apesar dos resultados evidenciarem uma tendência acima da média, a posição dos alunos referente à importância atribuída à Educação Física não é tão favorável por comparação com os resultados relativos ao gosto. Um terceiro aspeto importante é que os rapazes apresentam uma atitude mais favorável relativamente à Educação Física, nas dimensões gosto e importância. Por último, com base nestes resultados, podemos concluir que, dum modo geral, os alunos apresentaram uma atitude favorável perante a disciplina de Educação Física, muito à semelhança do verificado em outros estudos, mesmo tratando-se de alunos com escalões etários diversificados (Carreiro da Costa & Marques, 2011b; Delfosse et al., 1997; Pereira, 2008). De fato, desenvolver nos alunos uma atitude positiva perante a Educação Física e a atividade física pode revelar-se como fundamental para a continuidade da prática na idade adulta (Graham et al., 2011; Kjønnsen et al., 2009b).

No que se refere à atitude perante a escola, no quadro 40 também é possível verificar que os alunos das Escolas A e B apresentaram, em média, uma atitude idêntica, considerada moderadamente favorável ($M = 3,4$) [$F(1,382) = 0,03$; $p = 0,858$]. Contudo, desta vez, constatámos que as raparigas ($M = 3,5$) revelaram gostar significativamente mais da escola do que os rapazes ($M = 3,3$) [$F(1,382) = 3,95$; $p < 0,05$], tal como se verificou em Matos et al. (2012). Não obstante a significância deste efeito, temos de reconhecer que o modelo testado apenas explicou 0,3% da variabilidade da atitude face à escola, não se registando inclusivamente uma interação significativa entre as variáveis sexo e escola [$F(1,382) = 0,5$; $p = 0,488$].

Conhecimento das recomendações de atividade física

No nosso estudo tentámos perceber também se os alunos conhecem as recomendações da prática de atividade física para as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 5 e os 17 anos. Assim, recolhemos informações sobre a frequência semanal, duração e intensidade das sessões. No quadro 41, estão ilustradas as percentagens de distribuição das respostas dadas pelos alunos a cada um dos itens, segundo a escola e o sexo. Na última linha do quadro, apresenta-se ainda a percentagem dos alunos que efetivamente conhecem as recomendações de atividade física. A este respeito, considerou-se que o aluno conhece as recomendações se indicar que se deve praticar atividade física 7 vezes por semana, entre 45-60 ou 60-90 minutos, com uma intensidade moderada a vigorosa.

Relativamente à frequência semanal, 45% da totalidade dos alunos respondeu que 3 vezes por semana era suficiente. Se a estes somarmos a percentagem dos que responderam 2 e 4 vezes por semana, perfaz cerca de 80%. Por outro lado, apenas 0,8% referiu que seria necessário praticar

1 vez por semana, 2,3% 6 vezes e 9,3% todos os dias. As respostas destes últimos vão de encontro às recomendações de atividade física (WHO, 2010).

Quadro 41 – Conhecimento das recomendações de atividade física segundo a escola e o sexo

Recomendações	Total			Escola A			Escola B		
	Total (%)	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Total (%)	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Total (%)	Rapazes (%)	Raparigas (%)
Frequência semanal									
1 vez por semana	0,8	1,2	0,5	1,7	3,4	0	0,4	0	0,6
2 vezes por semana	16,3	11,2	20,3	17,6	10,3	24,6	15,7	11,6	18,6
3 vezes por semana	45,0	40,0	48,8	36,1	31,0	41,0	48,9	44,6	51,9
4 vezes por semana	18,1	24,7	12,9	17,6	22,4	13,1	18,3	25,9	12,8
5 vezes por semana	8,0	10,6	6,0	10,9	13,8	8,2	6,7	8,9	5,1
6 vezes por semana	2,3	3,5	1,4	1,7	3,4	0	2,6	3,6	1,9
Todos os dias	9,3	8,8	9,7	13,4	15,5	11,5	7,5	5,4	9,0
Duração das sessões									
Menos de 20 minutos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20 – 30 minutos	6,2	4,1	7,8	6,7	8,6	4,9	6,0	1,8	9
30 – 45 minutos	13,4	6,5	18,9	14,3	5,2	23	13,1	7,1	17,3
45 – 60 minutos	29,7	32,4	27,6	36,1	36,2	36,1	26,9	30,4	24,4
60 – 90 minutos	32,8	32,4	33,2	27,7	36,2	19,7	35,1	30,4	38,5
90 – 120 minutos	11,9	15,3	9,2	8,4	6,9	9,8	13,4	19,6	9,0
Mais de 120 minutos	5,4	9,4	2,3	5,0	6,9	3,3	5,6	10,7	1,9
Intensidade das sessões									
Leve	0,8	1,2	0,5	0,8	1,7	0	0,7	0,9	0,6
Moderada	48,1	39,4	54,8	58,0	53,4	62,3	43,7	32,1	51,9
Moderada a vigorosa	47,5	53,5	42,9	35,3	37,9	32,8	53,0	61,6	46,8
Vigorosa	2,6	4,7	0,9	3,4	5,2	1,6	2,2	4,5	0,6
Conhece as recomendações	3,6	3,5	3,7	5,0	6,9	3,3	3,0	1,8	3,8

Ainda de um modo geral, comparando as respostas segundo o sexo dos alunos, constata-se que praticar 3 vezes por semana é a resposta mais frequente entre os rapazes (40%) e as raparigas (48,8%). Contudo, repare-se que 69,1% das raparigas referiu 2 e 3 vezes, enquanto 64,7% dos rapazes respondeu 3 e 4 vezes, o que indica que apesar de ambos não conhecerem as recomendações, as raparigas tendem a achar que é necessário praticar menos vezes do que os rapazes.

Quanto às escolas, no geral, verifica-se uma tendência similar. Refira-se que praticar 3 vezes por semana foi a resposta mais frequente na Escola A (36,1%) e na Escola B (48,9%), sendo a percentagem superior nesta última escola. Na Escola A, porém, registou-se uma percentagem superior de alunos a responder todos os dias (13,4%), comparativamente à Escola B (7,5%).

Em suma, cerca de 80% dos alunos referiu que se deve praticar atividade física entre 2 e 4 vezes por semana, pelo que revelam não conhecer as recomendações de atividade física relativas à frequência semanal.

No âmbito da duração das sessões, nenhum aluno respondeu menos de 20 minutos e cerca de 20% da totalidade dos alunos considerou que 20 a 45 minutos é suficiente. Entre 45 e 90 minutos respondeu, acertadamente, 62,5% dos alunos. Os restantes alunos (17,3%) consideraram que se deveria praticar 90 ou mais minutos por sessão.

Se analisarmos as respostas segundo o sexo, verificamos que 64,8% dos rapazes e 60,8% das raparigas afirmaram que os benefícios para a saúde seriam obtidos caso as sessões fossem de 45 a 90 minutos. Registe-se, porém, que as raparigas (26,7%) responderam em maior número à

opção 20 a 45 minutos do que os rapazes (10,6%). Inversamente, foram mais os rapazes (24,7%) a referir 90 ou mais minutos por sessão do que as raparigas (11,3%).

No que concerne às escolas, constata-se uma tendência similar com a maioria dos alunos da Escola A (63,8%) e da Escola B (62%) a responder entre 45 a 90 minutos.

Quanto à intensidade das sessões, a maior parte dos alunos dividiu-se entre as opções moderada (48,1%) e moderada a vigorosa (47,5%). De acordo com as recomendações da Organização Mundial da Saúde (2010), a intensidade deve ser moderada a vigorosa, pelo que cerca de metade dos alunos tinham um conhecimento certo sobre este aspeto. Adicionalmente, verifica-se que apenas 0,8% e 2,6% dos alunos respondeu que a intensidade deveria ser, respetivamente, leve e vigorosa.

Por sua vez, no total, os rapazes (53,5%) responderam mais frequentemente que a intensidade deveria ser moderada a vigorosa quando comparados com as raparigas (42,9%). Se considerarmos a variável escola, verifica-se que os alunos da Escola B (53%) revelaram ter um conhecimento mais ajustado sobre este aspeto do que os da Escola A (35,3%).

No geral, cruzando as respostas relativas à frequência, duração e intensidade das sessões, podemos verificar que apenas uma percentagem reduzida de alunos (3,6%) conhecia as recomendações de atividade física. Mais especificamente, apenas conheciam as recomendações, 3,5% dos rapazes, 3,7% das raparigas, 5% dos alunos da Escola A e 3% dos alunos da Escola B.

Os resultados do no nosso estudo são similares aos obtidos em outras investigações que revelam que os jovens não conhecem as recomendações de atividade física (Keating et al., 2009; Marques et al., 2014c). Por exemplo, em Portugal, Marques et al. (2014c) constataram que apenas 3,6% dos 2718 alunos do 12º ano foram capazes de identificar corretamente as recomendações de atividade física. Estes resultados são preocupantes pois parecem indicar que a área dos conhecimentos poderá estar a ser ignorada, ou a não ser abordada de uma maneira eficaz, pelos professores de Educação Física. A este respeito, Carreiro da Costa e Piéron (1997) conduziram um estudo com o intuito de descrever e comparar o que denominaram de “currículo em ação” dos professores de Educação Física portugueses e belgas. Os autores concluíram que os professores de Educação Física portugueses davam pouca importância à promoção de estilos de vida ativos e a conhecimentos da relação entre o exercício e saúde. Esta situação parece refletir uma cultura pedagógica que valoriza quase exclusivamente nas aulas de Educação Física os desportos colectivos de competição, ignorando os interesses das raparigas, e as atividades mais praticadas na idade adulta (Trost, 2004). Por outro lado, Hernández-Álvarez, Velázquez-Buendía, Martínez-Gorroño e Díaz del Cueto (2010), num estudo conduzido com o intuito de analisar as crenças e as perspetivas dos professores espanhóis sobre os objetivos curriculares e os determinantes da atividade física, verificaram que os professores apresentavam falta de confiança nas suas capacidades específicas para influenciar os alunos a adotarem um estilo de vida fisicamente ativo.

De qualquer forma, apesar de reconhecermos que o conhecimento por si só não é provavelmente suficiente para mudar os comportamentos, a transmissão de mensagens importantes relacionadas com a atividade física e a saúde, como a frequência, duração e intensidade das sessões de atividade física recomendadas, não devem ser descuradas pelos professores de Educação Física. Por exemplo, Roth e Stamatakis (2010) constataram inclusivamente que para as raparigas inglesas com idades compreendidas entre os 11 e 15 anos o conhecimento das recomendações de atividade física estava associado com o seu cumprimento. Assim, os referidos autores concluíram que o conhecimento das recomendações pode ser benéfico para as raparigas.

Rendimento escolar

Relativamente ao rendimento escolar, consideraram-se como indicadores as notas obtidas no final do ano passado (i.e., 11º ano) e no último período (i.e., 1º período do 12º ano), nas disciplinas de matemática, português e Educação Física. No geral, no quadro 42 é possível verificar que, em média, os alunos obtiveram melhores notas no final do 11º ano a Educação Física ($M = 15,6$) do que a matemática ($M = 12,5$) e português ($M = 12,7$). Esta tendência manteve-se no 1º período do 12º ano, pois os alunos evidenciaram uma média de 15 valores a Educação Física, 12,4 a matemática e 12,2 a português.

Quadro 42 – Nível médio das notas obtidas em diversas disciplinas segundo a escola e o sexo

Nota	Total			Escola A			Escola B		
	Total ($M \pm dp$)	Rapazes ($M \pm dp$)	Raparigas ($M \pm dp$)	Total ($M \pm dp$)	Rapazes ($M \pm dp$)	Raparigas ($M \pm dp$)	Total ($M \pm dp$)	Rapazes ($M \pm dp$)	Raparigas ($M \pm dp$)
No final do ano passado									
Matemática ^a	12,5 \pm 3,4	12,1 \pm 3,3	12,8 \pm 3,4	10,4 \pm 3,4**	10,0 \pm 3,2	10,9 \pm 3,5	13,3 \pm 3,0	13,1 \pm 2,8	13,4 \pm 3,1
Português ^a	12,7 \pm 2,3	12,1 \pm 2,2*	13,2 \pm 2,3	11,8 \pm 2,2**	11,6 \pm 2,3	12,0 \pm 2,1	13,2 \pm 2,3	12,4 \pm 2,2	13,7 \pm 2,2
Educação Física ^a	15,6 \pm 2,2	16,2 \pm 2,1*	15,1 \pm 2,0	14,6 \pm 2,1**	15,1 \pm 2,1	14,2 \pm 2,0	16,0 \pm 2,0	16,8 \pm 1,8	15,5 \pm 2,0
No último período									
Matemática ^a	12,4 \pm 3,4	11,8 \pm 3,2*	13,0 \pm 3,5	11,0 \pm 3,1**	10,7 \pm 3,1	11,3 \pm 3,3	13,1 \pm 3,3	12,3 \pm 3,2	13,6 \pm 3,3
Português ^a	12,2 \pm 2,6	11,6 \pm 2,6*	12,7 \pm 2,5	11,2 \pm 2,0**	10,9 \pm 2,2	11,3 \pm 1,9	12,7 \pm 2,7	12,1 \pm 2,7	13,1 \pm 2,6
Educação Física ^a	15,0 \pm 2,1	15,5 \pm 2,2*	14,7 \pm 2,0	13,9 \pm 1,6**	14,0 \pm 1,7	13,8 \pm 1,6	15,6 \pm 2,1	16,4 \pm 1,8	15,0 \pm 2,1

^a Testado com o Mann-Whitney.

* Existem diferenças significativas entre sexos no que concerne às notas obtidas no final do ano passado a português ($U = 11689,0$; $p < 0,001$) e Educação Física ($U = 11594,0$; $p < 0,001$); e no último período nas disciplinas de matemática ($U = 4349,0$; $p < 0,05$), português ($U = 13207,5$; $p < 0,001$) e Educação Física ($U = 12174,0$; $p < 0,001$). Por último, não existem diferenças entre sexos relativamente à nota no final do ano passado a matemática ($U = 7478,0$; $p = 0,074$).

** Existem diferenças significativas entre escolas no que diz respeito às notas alcançadas no final do ano passado a matemática ($U = 3728,0$; $p < 0,001$), a português ($U = 9520,0$; $p < 0,001$) e Educação Física ($U = 8933,0$; $p < 0,001$); e no último período nas disciplinas de matemática ($U = 2827,0$; $p < 0,001$), português ($U = 9265,0$; $p < 0,001$) e Educação Física ($U = 6949,0$; $p < 0,001$).

Comparando as notas obtidas por rapazes e raparigas, verifica-se que os primeiros apresentaram notas significativamente mais baixas no último período a matemática ($U = 4349,0$; $p < 0,05$) e a português, tanto no final do ano passado ($U = 11689,0$; $p < 0,001$) como no último período ($U = 13207,5$; $p < 0,001$). No caso da nota obtida no final do 11º ano a matemática as diferenças não eram significativas ($U = 7478$; $p = 0,074$), mas ainda assim verifica-se que os rapazes apresentaram uma média inferior ($M = 12,1$) às das raparigas ($M = 12,8$). Por outro lado, os rapazes apresentaram, em média, notas significativamente mais elevadas a Educação Física do que as raparigas. Por exemplo, no quadro 36 observa-se que a média dos rapazes a Educação Física no

final do 11º ano é de 16,2 valores e a das raparigas é de 15,1 valores ($U = 11594,0$; $p < 0,001$). No que concerne à nota a Educação Física no 1º período do 12º ano, os rapazes obtiveram em média 15,5 valores e as raparigas 14,7 ($U = 12174,0$; $p < 0,001$).

Em suma, nas duas escolas, constata-se, por um lado, que as notas de Educação Física são, em média, mais elevadas do que as de matemática e português. Por outro lado, verifica-se que os rapazes apresentam notas mais elevadas a Educação Física, enquanto as raparigas têm melhores notas nas disciplinas com um cariz mais teórico. De referir ainda que os alunos da Escola B apresentam, em média, notas significativamente superiores em todas as disciplinas, quando comparados com os alunos da Escola A, quer no final do 11º ano, quer no último período ($p < 0,001$).

No quadro 43, podemos ainda verificar, por um lado, a classificação média final do 11º ano considerando apenas as disciplinas de matemática e português e, por outro lado, matemática, português e Educação física. Nesta fase, optámos apenas por apresentar as notas do 11º ano uma vez que estas decorrem do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido ao longo de um ano letivo.

Quadro 43 – Classificação média no final do ano passado (não) incluindo a Educação Física

Classificação média no final do ano passado	Total			Escola A			Escola B		
	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)	Total (M±dp)	Rapazes (M±dp)	Raparigas (M±dp)
Português e Matemática	12,6±2,9	12,1±2,8	13,0±2,9	11,1±2,8	10,8±2,8	11,5±2,8	13,3±2,7	12,8±2,5	13,6±2,7
Português, Matemática e EF	13,6±2,6	13,4±2,5	13,7±2,6	12,3±2,6	12,2±2,5	12,4±2,5	14,2±2,4	14,1±2,3	14,2±2,4

Abreviaturas: EF, Educação Física.

No geral, observa-se que a classificação média no final do 11º ano é superior em cerca de 1 valor se se incluir a nota da disciplina de Educação Física. De destacar que a inclusão da nota de Educação Física valoriza a classificação média final dos alunos com diferentes características, isto é, rapazes e raparigas, da Escola A e da Escola B. Assim, o argumento de que a disciplina de Educação Física prejudica a classificação média final dos alunos não se confirma para a maioria dos alunos que participaram neste estudo.

Para além deste aspeto fundamental que está relacionado com o estatuto da disciplina de Educação Física, realça-se que, de acordo com os estudos de revisão elaborados por Rasberry et al. (2011) e por Howie e Pate (2012), a atividade física surge frequente e positivamente relacionada com o rendimento escolar, e nalguns casos não existe qualquer relação. Os autores destes estudos, assim como os de outros (Shephard, 1997; Strong et al., 2005; Trudeau & Shephard, 2008), concluíram assim que a atividade física, incluindo a realizada no âmbito da Educação Física, pode aumentar e não influencia negativamente o rendimento escolar dos alunos. A nível nacional, num estudo que conduzimos, embora os alunos envolvidos tivessem idades compreendidas entre os 10 e 12 anos, constatámos que os alunos com um estilo de vida ativo tinham um melhor rendimento

escolar a matemática, português e Educação Física (Martins et al., 2010), corroborando as evidências dos estudos anteriormente mencionados.

Na presente investigação, com o objetivo de analisarmos a relação entre a prática de atividade física (índice de atividade física: informal, formal e Desporto Escolar) e as notas obtidas pelos alunos a matemática, português e Educação Física no final do 11º ano, recorremos ao coeficiente de correlação de *Pearson*.

Entre as notas de português e matemática registou-se uma correlação moderada e positiva ($r = 0,547$; $p < 0,001$). Mais, verificaram-se correlações fracas e positivas entre as notas obtidas em matemática e Educação Física ($r = 0,258$; $p < 0,001$), tal como entre português e Educação física ($r = 0,201$; $p < 0,001$). Adicionalmente, também se registou uma correlação fraca e positiva entre a prática de atividade física e a nota de Educação Física ($r = 0,311$; $p < 0,001$). Por fim, não se registou qualquer associação entre a prática de atividade física e as notas de matemática ($p = 0,537$) e de português ($p = 0,130$).

Em primeiro lugar, estes resultados sugerem-nos que a prática de atividade física, uma vez que não está relacionada com as notas de matemática e português, não é prejudicial às mesmas. Em segundo lugar, dado que as correlações entre as notas obtidas nas várias disciplinas são todas positivas e significativas, concluímos que os alunos com boas notas numa das disciplinas, por exemplo a Educação Física, tendem a ter boas notas também noutras disciplinas, neste caso, a matemática e a português. Por último, sublinha-se que estes resultados são muito semelhantes àqueles que encontramos num estudo que envolveu 631 alunos do 12º ano de 3 escolas públicas de Lisboa e Setúbal (Martins, Marques, Sarmento, & Carreiro da Costa, 2011a).

Síntese da análise descritiva

A partir da análise descritiva apresentada anteriormente, podemos concluir que:

- A maioria dos adolescentes inquiridos disse ocupar os seus tempos de lazer com atividades de natureza sedentária.
- Os adolescentes apresentaram baixos níveis de participação em atividade física, sobretudo num contexto formal.
- Os rapazes referiram praticar mais atividade física do que as raparigas, tanto no âmbito informal como formal.
- Os alunos da Escola A, com um baixo estatuto socioeconómico, disseram praticar menos atividade física formal fora da escola, mas, por outro lado, referiram participar mais nas atividades de Desporto Escolar do que alunos da Escola B, que na sua maioria apresentavam um elevado estatuto socioeconómico.
- Apenas 22% das raparigas e 40% dos rapazes foram considerados, de acordo com a classificação efetuada, fisicamente ativos.

- O abandono da prática desportiva foi mais elevado por volta dos 10/12 anos de idade, sendo que após os 14 anos, poucos jovens reportaram iniciar uma atividade física formal e competitiva.
- A falta de tempo foi o principal motivo apontado pelos adolescentes para não praticarem atividade física, excetuando o caso das raparigas da Escola A que apontaram como principal obstáculo as dificuldades económicas.
- A maioria dos adolescentes afirmou estar satisfeita com a sua imagem corporal e considerou estar de boa ou muito boa saúde. Adicionalmente, os jovens em geral perceberam-se como medianamente competentes em termos físicos, revelando os rapazes níveis superiores aos das raparigas.
- Os alunos, no geral, revelaram uma orientação de objetivos elevada, média e baixa, respetivamente, para a mestria, performance-aproximação e performance-evitamento. Os rapazes, por um lado, apresentaram uma maior orientação para a mestria e para a performance-aproximação e, por outro lado, uma menor orientação para a performance-evitamento do que as raparigas.
- Nas aulas de Educação Física, prevaleceu um clima motivacional para a mestria, embora este pudesse ser mais enfatizado. Os alunos perceberam ainda o clima motivacional para a performance-aproximação e para a performance-evitamento, respetivamente, como sendo médio e baixo. O clima motivacional em Educação Física diferiu de turma para turma.
- Os alunos evidenciaram uma atitude favorável perante a disciplina de Educação Física, sobretudo os rapazes. Porém, a posição dos alunos referente à importância da disciplina não foi tão favorável por comparação com os resultados relativos ao gosto. Por sua vez, as raparigas demonstraram uma melhor atitude perante a escola.
- A grande maioria dos alunos não tinha conhecimento das recomendações para a prática de atividade física.
- A nota obtida em Educação Física foi, em média, superior às notas das disciplinas de cariz teórico. Assim, a classificação média final dos alunos é favorecida se se incluir a nota da Educação Física nos cálculos. Os alunos com boas notas a matemática e português, também tenderam a ter boas notas a Educação Física. A prática de atividade física não era prejudicial ao rendimento escolar dos alunos nas disciplinas de matemática e português, visto não haver qualquer relação entre estas variáveis.

1.2. CARATERIZAÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO AS VARIÁVEIS CLASSIFICAÇÃO DA ATIVIDADE FÍSICA E SEXO

Com o objetivo de analisar as características que distinguem os adolescentes inativos dos ativos, recorreremos à Classificação Automática (*cluster analysis*). Neste sentido, selecionámos para análise a classe dos rapazes inativos, a das raparigas inativas, a dos rapazes ativos e a das raparigas ativas. Para a ilustração das classes foram utilizadas todas as variáveis. Em seguida, caracterizaremos cada uma das classes pelas variáveis nominais e, posteriormente, as mesmas serão ilustradas pelas variáveis contínuas.

Classe dos rapazes inativos

A classe é composta por 58 alunos, o que corresponde a 16,3% do total da amostra. No quadro 44 constam as variáveis nominais que melhor caracterizam esta classe.

No que respeita às práticas de lazer, constata-se que os alunos desta classe caracterizam-se por não realizarem diversas atividades, nomeadamente, praticar desporto formal (76,2% na classe e 23,4% de todos os que pertencem a esta modalidade), sair para dançar à noite (49,2% na classe; 32,8% da modalidade), ler (49,2% na classe; 33,3% da modalidade) e passear ou ver montras (66,7% na classe; 36,8% da modalidade). Para estes alunos passear ou ver montras não era importante, sendo isso mencionado por 33,3%. Note-se ainda que para a realização das atividades anteriormente referidas, excepto ler, é necessário que haja movimento corporal e um gasto energético acima dos níveis de repouso. Por outro lado, verifica-se que 90,5% dos alunos desta classe afirmou jogar às cartas ou jogos de vídeo (20,4% da modalidade), atividades com um cariz predominantemente sedentário.

Quadro 44 – Caracterização da classe dos rapazes inativos pelas variáveis nominais

Variável nominal	Modalidade	Valor Teste	Prob	Global (%)	Classe/ Mod (%)	Mod/ Classe (%)
AF em função do sexo	Rapazes inativos	18,16	0,000	16,3	100,0	100,0
Lazer - Passear ou ver montras	Não faço	6,62	0,000	29,5	36,8	66,7
Frequência da prática de atividade física formal	Nunca/Raramente	5,34	0,000	62,0	23,8	90,5
Lazer - Praticar desporto formal	Não faço	3,98	0,000	53,0	23,4	76,2
Lazer - Jogar às cartas ou jogos de vídeo	Faço	3,62	0,000	72,4	20,4	90,5
Atividade desportiva que abandonou	Futebol	3,40	0,000	10,1	38,5	23,8
Atitude face à escola	Gostomesmuito	3,06	0,001	4,9	47,4	14,3
Lazer - Ir dançar à noite	Não faço	2,82	0,002	24,4	32,8	49,2
Lazer - Ler	Não faço	2,72	0,003	24,0	33,3	49,2
Turma	B_AV	2,69	0,004	2,8	54,6	9,5
Tempo por semana de prática AF moderada a vigorosa	Menos de 1 hora	2,69	0,004	29,2	24,8	44,4
Prática de AF informal	1 vez por semana	2,63	0,004	18,6	27,8	31,8
Importância para ti - Passear ou ver montras	Sem importância	2,57	0,005	20,2	26,9	33,3
Razão principal para não praticar AF	Não tenho tempo	2,36	0,009	10,9	31,0	20,6
Deixa-me preocupado c/ forma cm/ outros veem minhas capacidades (PE)	Concordo	2,33	0,010	3,4	46,2	9,5

Abreviaturas: Prob, probabilidade; Mod, Modalidade; EF, Educação Física; AF, atividade física; M, Mestria; PA, Performance-aproximação; PE, Performance-evitamento; c/, com; cm/, como.

Em termos da prática de atividade física, 90,5% dos alunos desta classe reportou raramente praticar num contexto formal e 38,1% referiu praticar 1 vez por semana num contexto informal. Adicionalmente, gastar menos de uma hora em atividade física com uma intensidade moderada a vigorosa também surge a ilustrar a classe (44,4% na classe; 24,8% na modalidade). Para além disso, constata-se que 23,8% dos alunos (38,5% da modalidade) abandonou a atividade desportiva futebol.

Em relação à principal razão para não praticar atividade física, a classe caracteriza-se por mencionar a falta de tempo (20,6% na classe; 31% da modalidade). Este mesmo motivo foi apontado por rapazes inativos, de diferentes escalões etários (Humbert et al., 2008) e com um baixo estatuto socioeconómico (Dagkas & Stathi, 2007), para não praticarem atividade física regularmente.

No que concerne ao clima motivacional, surgiram dois indicadores a ilustrar de forma significativa os alunos desta classe. Assim, em relação ao clima motivacional para a performance-evitamento, verifica-se que estes alunos concordavam que o seu professor de Educação Física os deixava preocupados com a forma como os outros viam as suas capacidades (9,5% na classe; 46,2% da modalidade). Por outro lado, 9,5% dos alunos da classe (54,6% da modalidade) pertencia à turma do curso de Artes Visuais da Escola B (B_AV). Lembra-se que, de acordo com as respostas dos alunos, esta turma apresentou o valor mais elevado de um clima motivacional para a performance-evitamento ($M = 2,1$) e o mais baixo para a mestria ($M = 3,2$), quando comparada às restantes turmas. Estes dados suportam os pressupostos da Teoria dos Objetivos de Realização (Elliot & Church, 1997; Nicholls, 1989), assim como os resultados de diversas investigações no contexto da Educação Física (Braithwaite et al., 2011; Ntoumanis & Biddle, 1999; Papaioannou et al., 2012), de que um fraco clima motivacional para a mestria e um relativamente elevado clima motivacional para a performance-evitamento estão associados a resultados motivacionais e comportamentais pouco favoráveis da parte dos alunos, podendo refletir-se inclusivamente num estilo de vida fisicamente inativo, tal como acontece neste caso.

Importa ainda salientar a atitude dos alunos perante a escola, aparecendo a ilustrar a classe o fato de responderem que gostavam mesmo muito da escola (14,3% na classe; 47,4% da modalidade).

Em seguida vamos proceder à caracterização dos rapazes inativos pelas variáveis contínuas.

Tal como pode ver-se no quadro 45, os alunos desta classe apresentam um valor médio de índice de massa corporal significativamente superior à média geral (M classe = 22,2; M geral = 21,4). Contudo, refira-se que ambos os valores médios estão associados a um peso saudável. Ainda, relativamente ao rendimento escolar, devemos assinalar que esta classe é ilustrada de forma negativa e significativa pela nota de português, pois é inferior à média, tanto no final do ano passado (M classe = 11,7; M geral = 12,6) como no último período (M classe = 11,1; M geral = 12,1).

Quadro 45 – Caracterização da classe dos rapazes inativos pelas variáveis contínuas

Variável contínua	Valor Teste	Prob	Classe (Média±dp)	Total (Média±dp)
IMC	2,38	0,009	22,2±3,4	21,4±3,0
Nota a português no final do ano passado	-3,02	0,001	11,7±2,1	12,6±2,4
Nota a português no último período	-3,26	0,001	11,1±2,3	12,1±2,6

Abreviaturas: Prob, Probabilidade; dp, desvio-padrão; IMC, Índice de Massa Corporal.

Por último, note-se que este grupo, por comparação com os que se seguem, é caracterizado por um menor número de variáveis, pelo que reforça a necessidade de aprofundar-mos o conhecimento sobre o mesmo no estudo intensivo.

Classe das raparigas inativas

A classe é constituída por 119 alunas que representam 33,1% do total da amostra. No quadro 46 estão todas as variáveis nominais e modalidades que caracterizam a classe.

É possível observar que a classe das raparigas inativas caracteriza-se por 89,8% e 57% dos seus membros, respetivamente, referir que não praticavam desporto formal e informal. Nos momentos de lazer, esta classe caracteriza-se igualmente por 59,5% das alunas não assistir a acontecimentos desportivos e 37,5% não jogar às cartas ou jogos de vídeo, ao contrário do que constatámos no caso dos rapazes inativos. Por outro lado, 89,8% das raparigas referiu realizar os trabalhos de casa e 90,6% passear ou ver montras. De sublinhar que as raparigas inativas atribuíram importância a esta última atividade (43,2% na classe; representando 39,8% de todos os que fazem parte da modalidade). Já assistir a acontecimentos desportivos foi considerado pouco importante (14,8% na classe; 54,3% da modalidade). Regista-se assim uma relação positiva entre a importância atribuída e a prática de algumas atividades de lazer. De fato, vários investigadores constataram que as raparigas inativas dizem atribuir mais importância e realizar as atividades de lazer não relacionadas com a atividade física (Coleman et al., 2008; Craike et al., 2009; Whitehead & Biddle, 2008).

As variáveis ilustrativas que se referem às atividades físicas mostram que estas alunas nunca praticavam num contexto formal (89,8% na classe; 47,9% da modalidade) e informal (57% na classe; 56,2% da modalidade), dedicando menos de uma hora por semana à prática de atividade física com uma intensidade moderada a vigorosa (60,2% na classe; 68,1% da modalidade). A dança foi a atividade desportiva que 18,8% das alunas (54,6% da modalidade) referiu ter abandonado, enquanto no caso dos rapazes inativos, lembre-se, foi o futebol.

Quadro 46 – Caracterização da classe das raparigas inativas segundo as variáveis nominais

Variável nominal	Modalidade	Valor Teste	Prob	Global (%)	Classe/ Mod (%)	Mod/ Classe (%)
AF em função do sexo	Raparigas inativas	21,84	0,000	33,1	100,0	100,0
Tempo por semana de prática AF moderada a vigorosa	Menos de 1 hora	9,18	0,000	29,2	68,1	60,2
Prática de AF formal	Nunca/Raramente	8,29	0,000	62,0	47,9	89,8
Prática de AF informal	Nunca/Raramente	6,68	0,000	33,6	56,2	57,0
Lazer - Passear ou ver montras	Faço	6,63	0,000	69,5	43,1	90,6
Lazer – Praticar desporto formal	Não faço	5,87	0,000	53,0	46,3	74,2
Lazer – Assistir a acontecimentos desportivos	Não faço	5,48	0,000	39,6	49,7	59,5
Lazer – Praticar desporto informal	Não faço	5,36	0,000	47,6	46,7	67,2
Vou continuar evitar exercícios nos quais pareça incapaz (PE)	Concordo	4,71	0,000	9,6	70,3	20,3
Razão principal para não praticar AF	Não tenho tempo	4,57	0,000	10,9	66,7	21,9
Perceção de força	Abaixo da média	4,34	0,000	16,6	57,8	28,9
Parece que nas aulas de EF o tempo passa rapidamente	Neutro	4,14	0,000	18,9	54,8	31,3
A EF é uma das minhas disciplinas preferidas	Discordo completamente	4,13	0,000	15,8	57,4	27,3
Razão principal para não praticar AF	Não tenho jeito	3,99	0,000	3,1	91,7	8,6
Gosto das matérias da disciplina de EF	Neutro	3,98	0,000	18,6	54,2	30,5
Conhecimento das recomendações AF - Intensidade	Moderada	3,90	0,000	48,1	43,0	62,5
Perceção das qualidades atléticas	Extremo negativo	3,79	0,000	4,13	81,3	10,2
Importância para ti - Participar em atividades de arte	Importante	3,79	0,000	34,9	45,9	48,4
Gosto esforço nos exercícios pois desenvolve capacidades (M)	Neutro	3,72	0,000	21,2	51,2	32,8
Perceção da condição física	Abaixo da média	3,66	0,000	13,7	56,5	23,4
Lazer - Jogar às cartas ou jogos de vídeo	Não faço	3,51	0,000	25,8	48,0	37,5
Perceção das qualidades atléticas	Abaixo da média	3,47	0,000	11,6	57,8	20,3
Razão secundária para não praticar AF	Não tenho jeito	3,45	0,000	2,6	90,0	7,0
Perceção de coragem	Abaixo da média	3,35	0,000	7,8	63,3	14,8
Conhecimento recomendações AF - Frequência semanal	2 vezes	3,33	0,000	16,3	52,4	25,8
Razão secundária para não praticar AF	Não tenho tempo	3,27	0,001	6,2	66,7	12,5
Tento sempre ser melhor que os outros nos jogos (PA)	Discordo completamente	3,26	0,001	9,0	60,0	14,4
Gosto da disciplina de EF	Discordo completamente	3,24	0,001	4,7	72,2	10,2
Satisfação com a aparência	Abaixo da média	3,20	0,001	10,3	57,5	18,0
Lazer - Fazer os trabalhos de casa	Faço	3,13	0,001	80,9	36,7	89,8
Preocupa-me parecer incapaz e isso aflige-me muitas vezes (PE)	Concordo completamente	3,10	0,001	9,3	58,3	16,4
Formação académica familiar	Até ao 1º ciclo	3,08	0,001	6,5	64,0	12,5
Perceção de velocidade	Na média	3,00	0,001	33,1	43,8	43,8
Evito certos exercícios para que não gozem comigo (PE)	Concordo	2,97	0,001	7,8	60,0	14,1
Atividade desportiva que abandonou	Dança	2,97	0,002	11,4	54,6	18,8
A EF é uma das minhas disciplinas preferidas	Discordo	2,97	0,002	11,4	54,6	18,8
Perceção das qualidades atléticas	Na média	2,85	0,002	26,4	45,1	35,9
Perceção de velocidade	Abaixo da média	2,82	0,002	12,9	52,0	20,3
Geralmente desejo que as aulas de EF terminem depressa	Concordo	2,80	0,003	9,8	55,3	16,4
Perceção de agilidade	Na média	2,79	0,003	32,3	43,2	42,2
Tentarei ser sempre melhor que os meus colegas (PA)	Discordo completamente	2,76	0,003	12,4	52,1	19,5
Costumo-me divertir nas aulas de EF	Discordo completamente	2,73	0,003	3,1	75,0	7,0
Geralmente desejo que as aulas de EF terminem depressa	Concordo completamente	2,20	0,003	7,0	59,3	12,5
Importância para ti - Passear ou ver montras	Importante	2,67	0,004	30,5	43,2	39,8
A EF é das disciplinas menos importantes para formação global	Concordo	2,64	0,004	14,0	50,0	21,1
Perceção de agilidade	Abaixo da média	2,64	0,004	8,2	56,3	14,1
Gosto da disciplina de EF	Neutro	2,62	0,004	17,3	47,8	25,0
Perceção de força	Na média	2,61	0,004	33,6	42,3	43,0
Gosto aprender novas atividades independ/ da dificuldade (M)	Neutro	2,58	0,005	18,1	47,1	25,8
Importância para ti - Assistir a eventos desportivos	Sem importância	2,54	0,006	9,0	54,3	14,8
A EF é importante para a minha formação global	Discordo	2,52	0,006	10,3	52,5	16,4
Razão principal para não praticar AF	Dificuldades económicas	2,49	0,006	4,4	64,7	8,6
Gosto aprender novas atividades independ/ da dificuldade (M)	Discordo	2,49	0,006	4,4	64,7	8,6
Sinto-me bem quando consigo fazer melhor que os outros (PA)	Discordo completamente	2,48	0,007	6,7	57,7	11,7
Tento ser sempre melhor que os outros nos jogos (PA)	Neutro	2,44	0,007	30,9	42,4	39,1
Evito exercícios nos quais possa parecer incapaz (PE)	Concordo completamente	2,44	0,007	3,4	69,2	7,0
Razão principal para não praticar AF	Outras coisas + interessantes	2,44	0,007	3,4	69,2	7,0
Evito exercícios nos quais possa parecer incapaz (PE)	Concordo	2,42	0,008	6,2	58,3	10,9
A EF é das disciplinas menos importantes para formação global	Neutro	2,38	0,009	20,7	45,0	28,1

Abreviaturas: Prob, probabilidade; Mod, modalidade; EF, Educação Física; AF, atividade física; M, Mestria; PA, Performance-aproximação; PE, Performance-evitamento; independ/, independentemente.

Uma outra característica dos alunos desta classe reside na diversidade de razões enunciadas para não praticar atividade física. Assim, 21,9% das raparigas desta classe apontou como principal razão a falta de tempo (66,7% da modalidade), 8,6% a falta de jeito (91,7% da modalidade), 8,6% as dificuldades económicas (64,7% da modalidade) e 7% a falta de interesse (69,2% da modalidade). A este respeito, destaca-se que enquanto a classe dos rapazes inativos apenas se caracterizou pela falta de tempo, a classe das raparigas inativas, para além desse fator, é caracterizada por outros três. Relativamente à razão relacionada com a falta de jeito, sublinha-se ainda que é

quase exclusiva da classe das raparigas inativas (91,7% da modalidade). Todos estes fatores foram identificados por Biddle et al. (2005) como barreiras da participação, numa revisão sistemática da literatura conduzida sobre os correlatos da atividade física, precisamente, de raparigas adolescentes. No âmbito dos estudos qualitativos, a falta de tempo, de interesse e de motivação, assim como uma fraca perceção de competência, são apontados pelas raparigas inativas como motivos para não participarem regularmente nas atividades físicas (Knowles et al., 2011; Slater & Tiggemann, 2010; Whitehead & Biddle, 2008).

Efetivamente, ao nível da perceção de competência, surge um grande número de itens (ou variáveis nominais) a caracterizar os membros desta classe. Contudo, para a mesma qualidade avaliada a classe é, frequentemente, ilustrada por várias respostas que se situam entre o extremo negativo e o ponto médio da escala. A título de exemplo podemos verificar que 28,9% das raparigas considerou ter uma perceção de força abaixo da média (57,8% da modalidade) e 43% na média (42,3% da modalidade). Por outro lado, 10,2% das raparigas considerou que as suas qualidades atléticas se encontravam no extremo negativo (81,3% da modalidade), 20,3% abaixo da média (57,8% da modalidade) e 35,9% na média (45,1% da modalidade). Quer isto dizer que, no global, as raparigas inativas consideram-se competentes a um nível extremamente negativo, abaixo da média ou na média. Note-se que a perceção de competência foi identificada por diversos investigadores como um correlato da atividade física dos adolescentes (Biddle et al., 2011a; Sallis et al., 2000; Van der Horst et al., 2007), e em particular das raparigas (Biddle et al., 2005).

Em relação ao grau de satisfação com a aparência, 18% das raparigas inativas apresentaram uma perceção abaixo da média (57,5% da modalidade).

Quanto à orientação de objetivos, existe também um conjunto de itens das subescalas mestria, performance-aproximação e performance-evitamento, e respetivas possibilidades de respostas, que ilustram significativamente as raparigas inativas. De uma forma geral, podemos referir que nos itens com afirmações onde se valoriza a orientação para a mestria as respostas mais comuns foram de discordância ou de neutralidade (i.e., não concordo nem discordo). Por exemplo, em relação ao item que indica que na prática das aulas de Educação Física gostam de aprender novas atividades independentemente do grau de dificuldade, 8,6% das raparigas inativas responderam discordar (64,7% da modalidade) e 25,8% não concordar nem discordar (47,1% da modalidade). No que concerne, às afirmações que valorizam a orientação para a performance-aproximação as respostas mais comuns foram “discordo completamente” e “neutro”. A título de exemplo pode observar-se que 19,5% das alunas discordou completamente que na prática das aulas de Educação Física, tentam ser sempre melhor que os colegas (52,1% da modalidade). Quanto à orientação para a performance-evitamento, as alunas desta classe caracterizam-se por concordar ou concordar completamente com as várias afirmações desta subescala. Por exemplo, 20,3% das raparigas referiu concordar que vai continuar a evitar exercícios nos quais possa parecer incapaz (70,3% da modalidade). Em síntese, estes resultados sugerem-nos que os indicadores da orientação

para a mestria e performance-evitamento que ilustram esta classe não são os mais favoráveis em termos motivacionais (Elliot & Church, 1997; Papaioannou et al., 2012). Para isso, as alunas deveriam ter demonstrado concordância com os itens da subescala mestria e discordância com os da subescala performance-evitamento, o que não se verifica.

Quanto às atitudes face à Educação Física, esta classe distingue-se por ter optado pelas respostas neutras e de discordância, ou no caso de se tratarem de questões formuladas na negativa, de concordância, em vários itens do questionário de atitudes. Assim, podemos observar, por exemplo, que 31,3% das alunas referiu não concordar nem discordar que nas aulas de Educação Física o tempo passa rapidamente, 27,3% e 18,8% respondeu, respetivamente, discordar completamente e discordar que a Educação Física é uma das suas disciplinas preferidas; e, pelo contrário, 28,1% e 21,1% expressou, respetivamente, uma atitude neutra ou de concordância perante o item que afirma que a Educação Física é uma das disciplinas menos importantes para a sua formação global. Assim, estes resultados sugerem que as alunas desta classe não apresentam uma atitude positiva face à Educação Física. Em Portugal, Carreiro da Costa e Marques (2011b), também através da classificação automática, procuraram caraterizar os alunos consoante a sua atitude face à Educação Física. Os referidos investigadores constataram que o grupo dos alunos com uma atitude negativa face à Educação Física caraterizava-se por ter uma atitude negativa perante a atividade física, uma fraca perceção de competência, uma fraca perceção de imagem corporal, sendo maioritariamente composto por raparigas com idades compreendidas entre os 16 e 18 anos. Ainda no contexto nacional, Marques (2010) procurou caraterizar o grupo dos alunos pouco ativos que frequentavam o ensino secundário numa escola em Lisboa, tendo verificado que os elementos que o compunham demonstravam, entre outras caraterísticas, uma atitude negativa perante a Educação Física, uma fraca perceção de competência e eram maioritariamente do sexo feminino. Por conseguinte, encontramos diversas similitudes entre os resultados de Carreiro da Costa e Marques (2011b) e de Marques (2010) com os do presente estudo.

A classe das raparigas inativas diferencia-se ainda pelo fato dos seus membros considerarem que praticar atividade física com uma intensidade moderada (62,5% na classe; 43% da modalidade) e duas vezes por semana (25,8% na classe; 52,4% da modalidade) é suficiente para que os jovens possam beneficiar o seu estado de saúde. Este resultado deve ser considerado na promoção da atividade física, uma vez que se as raparigas não conhecem que devem praticar atividade física com uma intensidade moderada a vigorosa durante 60 minutos diariamente, parece-nos razoável sugerir que mais dificilmente cumprirão com as recomendações. A este respeito, Roth e Stamatakis (2010) demonstraram que o conhecimento das recomendações estava associado com a prática de atividade física das raparigas.

Para concluir a análise desta classe, através das variáveis nominais, importa referir que 12,5% dos alunos tinham uma família cuja formação académica se situava ao nível do 1º ciclo do ensino básico (64% da modalidade). Apesar dos resultados da relação entre o estatuto

socioeconómico e a atividade física dos jovens não serem consensuais, existem diversos investigadores que demonstraram existir uma relação positiva entre o nível educacional dos pais e a atividade física dos adolescentes, corroborando este resultado do nosso estudo (Ferreira et al., 2006; Hanson & Chen, 2007; Van der Horst et al., 2007). Hanson e Chen (2007) constataram inclusivamente que uma relação positiva entre o estatuto socioeconómico e a atividade física é mais provável de ocorrer entre os adolescentes mais velhos, as raparigas e quando os indicadores de nível educacional são considerados em vez de indicadores económicos.

Passemos, agora, à caracterização da classe das raparigas inativas pelas variáveis contínuas (quadro 47).

Quadro 47 – Caracterização da classe das raparigas inativas segundo as variáveis contínuas

Variável contínua	Valor Teste	Prob	Classe (Média±dp)	Total (Média±dp)
Orientação de objetivos para a Performance-evitamento	5,25	0,000	2,4±1,1	2,1±1,0
Nota a português no final do ano passado	2,86	0,002	13,1±2,4	12,6±2,4
IMC	-2,70	0,004	20,8±2,8	21,4±3,0
Orientação de objetivos para a Performance-aproximação	-3,29	0,001	3,2±1,1	3,4±1,0
Nota a EF no último período	-3,78	0,000	14,0±2,35	14,7±2,6
Orientação de objetivos para a Mestria	-4,04	0,000	4,0±0,8	4,2±0,8
Nota a EF no final do ano passado	-5,05	0,000	14,5±2,2	15,4±2,4
Atitude - Importância atribuída à EF	-5,26	0,000	3,2±1,2	3,7±1,2
Atitude - Gosto pela EF e satisfação nas aulas	-6,24	0,000	3,5±1,1	4,0±1,0
Perceção de competência	-6,76	0,000	3,2±0,7	3,6±0,8

Abreviaturas: Prob, probabilidade; dp, desvio-padrão; EF, Educação Física; IMC, Índice de Massa Corporal

Com efeito, verifica-se que a classe é ilustrada significativamente pela obtenção de resultados superiores à média geral na subescala de orientação dos objetivos para a performance-evitamento (M classe = 2,4; M geral = 2,1) e na nota final de português do 11º ano (M classe = 13,1; M geral = 12,6). Por outro lado, verifica-se que os alunos desta classe obtiveram valores significativamente inferiores ao conjunto da amostra nas variáveis perceção de competência (M da classe = 3,2; M geral = 3,6), orientação para a mestria (M da classe = 4,0; M geral = 4,2), orientação para a performance-aproximação (M da classe = 3,2; M geral = 3,4) e nos dois fatores relativos às atitudes face à Educação Física, isto é, gosto e satisfação nas aulas (M classe = 3,5; M geral = 4,0) e importância atribuída (M classe = 3,2; M geral = 3,7).

De um modo geral, podemos referir que o perfil motivacional apresentado por as raparigas inativas no nosso estudo é similar ao encontrado por outros investigadores (Biddle & Wang, 2003; Wang & Biddle, 2001; Wang et al., 2007). Por exemplo, Biddle e Wang (2003), num estudo que envolveu apenas raparigas (11-16 anos), verificaram que o *cluster* menos favorável caracterizava-se por revelar as piores perceções de competência, de imagem corporal e de condição física, níveis baixos de orientação de objetivos para a mestria e níveis elevados para a performance, assim como indicadores desfavoráveis de autodeterminação para a prática de atividade física. Num outro estudo, Wang et al. (2007) constataram que o cluster com o perfil menos favorável também era maioritariamente composto por raparigas e que, para além de partilhar as características anteriormente descritas, estava associado com um menor esforço e divertimento na realização das

atividades físicas na aula de Educação Física. Em suma, destaca-se que as raparigas inativas são caracterizadas por uma combinação de variáveis desfavoráveis relacionadas com a orientação dos objetivos, a motivação, a atitude e as percepções de competência e de imagem corporal.

Um outro fator que consta no quadro 47 é que as raparigas inativas obtiveram notas mais baixas na disciplina de Educação Física, tanto no final do 11º ano (M classe = 14,5; M geral = 15,4), como no último período (M classe = 14,0; M geral = 14,7). Adicionalmente, apesar das raparigas desta classe apresentarem, em média, um valor de índice de massa corporal mais baixo do que a generalidade dos alunos (M classe = 20,8; M geral = 21,4), ambos os valores são indicadores de um peso adequado.

Concluindo, esta classe diferencia-se negativamente, por um lado, por apresentar valores significativamente mais baixos de percepção de competência, orientação de objetivos para a mestria, atitudes face à Educação Física e rendimento escolar em Educação Física e, por outro lado, por registar valores mais elevados de uma orientação para a performance-evitamento, do que os alunos em geral. Porém, sublinha-se que a classe diferencia-se positivamente por os seus membros apresentarem valores inferiores de uma orientação para a performance-aproximação e valores superiores de rendimento escolar a português.

Classe dos rapazes ativos

A classe é composta por 69 alunos, o que corresponde a 16% do total da amostra.

Como se pode observar no quadro 48, no que se refere às variáveis nominais, os rapazes ativos caracterizam-se por nos seus momentos de lazer não fazerem diversas atividades, designadamente, ajudar na lida da casa (33,9% na classe; 25,9% da modalidade), passear ou ver montras (48,4% na classe; 26,3% da modalidade), participar em atividades de arte e expressão (88,7% na classe; 18,3% da modalidade), ler (59,7% na classe; 28,7% da modalidade) e realizar os trabalhos de casa (43,6% na classe; 38,7% da modalidade). Esta última atividade foi inclusivamente considerada pouco importante por 17,7% dos membros desta classe (33,3% da modalidade). Porém, os rapazes ativos caracterizam-se igualmente por realizar desporto formal (82,3% na classe; 28,5% da modalidade), assistir a acontecimentos desportivos (90,3% na classe; 24,2% na modalidade) e jogar às cartas ou jogos de vídeo (85,5 na classe; 18,9% da modalidade). Quanto à importância, verifica-se que 79% e 45,2% dos rapazes ativos considerou muito importante, respetivamente, praticar desporto formal e assistir a eventos desportivos, enquanto 45,2% considerou importante jogar às cartas ou jogos de vídeo. Estes resultados sugerem-nos, que estes alunos envolviam-se naquelas atividades de lazer que consideravam mais importantes. Assim, por um lado, promover uma atitude favorável face à atividade física pode ser fundamental para influenciar a participação dos rapazes nas atividades físicas durante a adolescência e a vida adulta (Graham et al., 2011). Por outro lado, constata-se que estes alunos para além de praticarem desporto formal, também realizavam atividades com um cariz predominantemente sedentário,

como jogar às cartas ou jogos de vídeo. De acordo com Pearson, Braithwaite, Biddle, van Sluijs e Atkin (2014), que realizaram uma meta-análise sobre as associações entre a atividade física e o comportamento sedentário em crianças e adolescentes, é importante considerar-se que estes comportamentos não são substituídos diretamente um pelo outro, podendo coexistir. Assim, a complexidade das relações entre os comportamentos sedentários e os fisicamente ativos deve ser considerada no desenvolvimento de intervenções que visem a mudança comportamental dos jovens (Pearson et al., 2014).

Quadro 48 – Caracterização da classe dos rapazes ativos segundo as variáveis nominais

Variável nominal	Modalidade	Valor Teste	Prob	Global (%)	Classe/ Mod (%)	Mod/ Classe (%)
AF em função do sexo	Rapazes ativos	18,07	0,000	16,0	100,0	100,0
Tempo por semana de prática AF moderada a vigorosa	7 horas ou mais	8,29	0,000	14,0	61,1	53,2
Atividade formal de competição que pratica	Futebol	6,45	0,000	5,7	77,3	27,4
Lazer – Praticar desporto formal	Faço	6,21	0,000	46,3	28,5	82,3
AF que pratica formalmente	Futebol	5,98	0,000	5,7	72,7	25,8
Lazer - Assistir a acontecimentos desportivos	Faço	5,63	0,000	59,7	24,2	90,3
Lazer - Fazer os trabalhos de casa	Não faço	5,06	0,000	18,1	38,6	43,6
Prática de AF informal	6 vezes por semana	5,00	0,000	2,1	100,0	12,9
Perceção das qualidades atléticas	Extremo positivo	4,92	0,000	15,3	40,7	38,7
Importância para ti - Assistir a eventos desportivos	Muito importante	4,75	0,000	20,4	35,5	45,2
Lazer - Ler	Não faço	4,53	0,000	33,3	28,7	59,7
A EF é uma das minhas disciplinas favoritas	Concordo completamente	4,49	0,000	41,1	26,4	67,7
Gosto esforço nos exercícios pois desenvolve capacidades (M)	Concordo completamente	4,39	0,000	38,1	26,9	67,5
Prática de AF formal	5 vezes por semana	4,37	0,000	3,1	75,0	14,5
Prática de AF formal	6 vezes por semana	4,26	0,000	2,6	80,0	12,9
Importância para ti - Praticar desporto formal	Muito importante	4,17	0,000	54,8	23,1	79,0
Geralmente desejo que as aulas de EF terminem depressa	Discordo completamente	4,17	0,000	47,8	24,3	72,6
Perceção da condição física	Extremo positivo	4,05	0,000	18,4	33,8	38,7
Atividade que pratica formalmente	Desportos de combate	3,76	0,000	3,1	66,7	12,9
Perceção de velocidade	Extremo positivo	3,67	0,000	15,0	34,5	32,6
Quando aprendo uma habilidade fico c/ vontade tentar mais (M)	Concordo completamente	3,65	0,000	42,6	24,2	64,5
A EF é tão importante quanto as outras disciplinas	Concordo completamente	3,60	0,000	36,7	25,4	58,1
Tento ser sempre melhor que os outros nos jogos (PA)	Concordo completamente	3,60	0,000	18,9	31,5	37,1
Prática de AF formal	Todos os dias	3,60	0,000	2,6	70,0	11,3
AF que pratica informalmente	Futebol	3,55	0,000	9,8	39,5	24,2
Gosto das matérias da disciplina de EF	Concordo completamente	3,37	0,000	29,2	26,6	48,4
Atividade formal de competição que pratica	Desportos de combate	3,36	0,000	2,8	63,6	11,3
Lazer - Passear ou ver montras	Não faço	3,31	0,000	29,5	26,3	48,4
Parece que nas aulas de EF o tempo passa rapidamente	Concordo completamente	3,29	0,000	46,3	22,9	66,1
Preocupa-me parecer incapaz e isso aflige-me muitas vezes (PE)	Discordo completamente	3,17	0,001	33,1	25,0	51,6
Prática de AF formal	4 vezes por semana	3,14	0,001	7,8	40,0	19,4
O que pensas do teu estado de saúde	Muito boa saúde	3,13	0,001	28,9	25,9	46,8
Gosto da disciplina de EF	Concordo completamente	3,09	0,001	49,1	22,1	67,7
A EF é das disciplinas menos importantes para formação global	Discordo completamente	3,02	0,001	33,9	24,4	51,6
Perceção de força	Acima da média	3,00	0,001	53,3	24,1	53,3
Atividade desportiva que abandonou	Desportos de combate	2,95	0,002	9,3	36,1	21,0
Perceção de força	Extremo positivo	2,86	0,002	9,6	35,1	20,1
Importância para ti - Jogar às cartas ou jogos de vídeo	Importante	2,84	0,002	28,9	25,0	45,2
Conhecimento das recomendações AF - Duração	Mais de 120 minutos	2,82	0,002	5,4	42,9	14,5
Perceção da estatura	Acima da média	2,81	0,002	23,5	26,4	38,7
Tenho intenção de me aplicar para aprender novas habilidades (M)	Concordo completamente	2,76	0,003	42,9	22,3	59,7
Normalmente aborreço-me nas aulas de EF	Discordo completamente	2,73	0,003	51,2	21,2	67,7
Evito certos exercícios para que não gozem comigo (PE)	Discordo completamente	2,72	0,003	56,3	20,6	72,6
Prática de AF informal	Todos os dias	2,72	0,003	4,7	44,4	12,9
Atividade desportiva que abandonou	Futebol	2,68	0,004	10,1	33,3	21,0
Satisfação com a aparência	Satisfeito	2,67	0,004	31,3	24,0	46,8
Importância para ti - Passar tempo com companheiro(a)	Muito importante	2,65	0,004	55,0	20,7	71,0
Conhecimento recomendações AF - Frequência semanal	5 vezes	2,61	0,005	8,0	35,5	17,7
Tentarei ser sempre melhor que os meus colegas (PA)	Concordo completamente	2,58	0,005	19,1	27,0	32,3
Perceção de agilidade	Extremo positivo	2,58	0,005	17,8	27,5	30,7
Turma	A_CT5	2,57	0,005	5,9	39,1	14,5
Prática de AF formal	3 vezes por semana	2,55	0,005	11,6	31,1	22,6
Lazer - Ajudar na lida da casa	Não faço	2,47	0,007	20,9	25,9	33,9
Lazer - Jogar às cartas ou jogos de vídeo	Faço	2,47	0,007	72,4	18,9	85,5
Conhecimento recomendações AF - Frequência semanal	6 vezes	2,47	0,007	2,3	55,6	8,1
Importância para ti - Fazer os trabalhos de casa	Pouco importante	2,41	0,008	8,5	33,3	17,7
Lazer - Participar em atividades de arte e expressão	Não faço	2,39	0,009	76,7	18,5	88,7
AF que pratica informalmente	Surf/Bodyboard	2,36	0,009	3,4	46,2	9,7

Abreviaturas: Prob, probabilidade; Mod, Modalidade; EF, Educação Física; AF, atividade física; M, Mestria; PA, Performance-aproximação; PE, Performance-evitamento; c/, com.

No que concerne à frequência da participação em atividade física formal, verifica-se que 22,6% dos rapazes da classe referiu praticar 3 vezes por semana, 19,4% 4 vezes, 14,5% 5 vezes, 12,9% 6 vezes e 11,3% todos os dias. Futebol (25,8% na classe; 72,7% da modalidade) e desportos de combate (12,9% na classe; 66,7% da modalidade) surgem como as atividades formais mais praticadas. Uma outra característica da classe prende-se com a circunstância dos alunos também praticarem atividade física informal, com uma frequência de 6 vezes por semana (12,9% na classe; 100% da modalidade) e todos os dias (12,9% na classe; 44,4% da modalidade). As atividades mais praticadas informalmente e que surgem a ilustrar esta classe foram o futebol (24,2% na classe; 39,5% da modalidade) e o Surf/Bodyboard (9,7% na classe; 46,2% da modalidade). Considerando a atividade física que realizavam nos diversos contextos, mais de metade dos alunos desta classe (53,2% na classe; 61,1% da modalidade) afirmou praticar 7 horas ou mais por semana com uma intensidade moderada a vigorosa. Adicionalmente, constata-se que alguns alunos caracterizavam-se por já terem abandonado o futebol (21% na classe; 33,3% da modalidade) e os desportos de combate (21% na classe; 36,1% da modalidade). Resumindo, os rapazes ativos praticam atividade física em diversos contextos, com particular destaque para o formal, na maior parte ou em todos os dias da semana e com um intensidade moderada a vigorosa durante 7 ou mais horas por semana. De referir que a prática de atividade física formal durante a adolescência é considerada um importante preditor da atividade física realizada na idade adulta (Kjønniksen et al., 2009b; Telama et al., 2006).

Em relação à percepção de competência, a classe dos rapazes ativos caracteriza-se por integrar os alunos com os níveis mais elevados. De fato, esta classe aparece ilustrada pela opção de resposta “extremo positivo” nos itens relativos à percepção sobre as qualidade atléticas (38,7% na classe; 40,7% da modalidade), condição física (38,7% na classe; 33,8% da modalidade), velocidade (32,6% na classe; 34,5% da modalidade), agilidade (30,7% na classe; 27,5% da modalidade) e força (20,1% na classe; 35,1% da modalidade). Continuando a análise das variáveis nominais relacionadas com as percepções, verifica-se que quase metade dos rapazes ativos considerou estar satisfeito com a sua aparência (46,8% na classe; 24% da modalidade) e de muito boa saúde (46,8% na classe; 25,9% da modalidade).

No que se refere à orientação de objetivos, a classe dos rapazes ativos é ilustrada, por um lado, por concordar completamente com diversos itens relativos às subescalas mestria e performance-aproximação e, por outro lado, por discordar completamente de alguns itens da subescala performance-evitamento. Quer isto dizer que os rapazes ativos caracterizam-se por apresentar um nível elevado de orientação para a mestria e para a performance-aproximação e um nível baixo de orientação para a performance-evitamento. Por exemplo, podemos constatar que os alunos ativos concordaram completamente que gostam de se esforçar nos exercícios difíceis pois é uma maneira de desenvolver as suas capacidades (67,5% na classe; 26,9% da modalidade) e que tentam ser sempre melhor que os outros nos jogos (37,1% na classe; 31,5% da modalidade). Se

estes últimos itens se referem, respetivamente, a uma elevada orientação de objetivos para a mestria e performance-aproximação, relativamente à orientação para a performance-evitamento podemos constatar, por exemplo, que 72,6% dos alunos desta classe mencionou discordar completamente que na prática das aulas de Educação Física evita realizar certos exercícios para não ser gozado. Quer isto dizer que os rapazes ativos caracterizam-se por apresentar um nível elevado de orientação para a mestria e um nível baixo de orientação para a performance-evitamento, ambos associados a um perfil motivacional positivo no âmbito da prática de atividade física (Elliot & Church, 1997; Papaioannou et al., 2012). Quanto ao elevado nível de orientação para a performance-aproximação, este já não é tido como tão benéfico para o indivíduo e para a sociedade uma vez com surge associado tanto a variáveis positivas como negativas (Duda & Ntoumanis, 2003; Papaioannou et al., 2012).

A classe dos rapazes ativos diferencia-se também pelo fato de 14,5% dos seus membros pertencerem à turma 5 do curso de Ciências e Tecnologias da Escola A (A_CT5). Recordar-se que o clima motivacional presente nesta turma, de acordo com as respostas dos alunos, era elevado para a mestria ($M = 4$), médio-baixo para performance-aproximação ($M = 2,7$) e baixo para a performance-evitamento ($M = 1,5$), ou seja, próximo do desejável no contexto da Educação Física e da promoção de estilos de vida ativos e saudáveis (Braithwaite et al., 2011; Ntoumanis & Biddle, 1999).

No âmbito das atitudes, constata-se que os alunos desta classe caracterizam-se por optar pelas respostas de concordância completa ou, no caso de se tratarem de questões formuladas pela negativa, de discordância completa, em quase todos os itens do questionário de atitudes. Quer isto dizer que os rapazes ativos apresentam uma atitude muito favorável relativamente à disciplina de Educação Física. Assim, a título de exemplo, os alunos desta classe caracterizam-se por concordar completamente que a disciplina de Educação Física é uma das suas disciplinas favoritas (67,7% na classe; 26,4% da modalidade) e que é tão importante quanto as outras disciplinas (58,1% na classe; 25,4% da modalidade). Por outro lado, os alunos disseram discordar completamente que desejam que as aulas de Educação Física terminem depressa (72,6% na classe; 24,3% da modalidade) e que a Educação física é uma das disciplinas menos importantes para a sua formação global (51,6% na classe; 24,4% da modalidade).

Relativamente ao conhecimento das recomendações de atividade física para os jovens, embora os alunos ativos não tenham revelado um conhecimento adequado, distinguem-se por se aproximarem da resposta certa em termos da frequência recomendada. Por exemplo, enquanto a classe das raparigas inativas considerou que se deveria praticar 2 vezes por semana, os alunos da presente classe apontaram 5 (17,7% na classe; 35,5% da modalidade) e 6 vezes (8,1% na classe; 55,6% da modalidade). Ao nível da duração, os rapazes ativos consideraram que cada sessão deveria ter um mínimo de 120 minutos (14,5% na classe; 42,9% da modalidade).

De um modo geral, podemos dizer que o perfil dos alunos ativos anteriormente apresentado é similar ao encontrado em diversas investigações (Carreiro da Costa & Marques, 2011b; Marques, 2010; Wang & Biddle, 2001; Wang et al., 2007). Especificamente, Marques (2010) ao analisar as características do grupo dos alunos do ensino secundário muito ativos constatou que este se caracterizava por ser constituído maioritariamente por rapazes, com uma atitude positiva perante a Educação Física e a atividade física, uma orientação de objetivos elevada para a mestria e elevadas perceções de competência, saúde e imagem corporal. Por sua vez, Carreiro da Costa e Marques (2011b) demonstraram que o grupo dos alunos com a atitude mais favorável perante a Educação Física era composto maioritariamente rapazes, que praticavam regularmente atividade física informal e participavam no desporto escolar, revelavam uma atitude face à atividade física favorável e uma elevada perceção de competência. Todos estes fatores, com exceção da participação no desporto escolar, são caracterizadores do grupo dos rapazes ativos do nosso estudo. No panorama internacional, Wang et al. (2007) verificaram que dos 4 *clusters* obtidos, os dois com o perfil mais favorável em termos motivacionais (i.e., maior perceção de competência, autonomia e relação interpessoal) e dos resultados (i.e., divertimento e empenho) na aula de Educação Física, eram compostos por rapazes que revelavam, por um lado, uma elevada orientação de objetivos para a mestria e para a performance-aproximação, ou, por outro lado, uma elevada orientação para a mestria e uma média orientação para a performance-aproximação. Num outro estudo, Wang e Biddle (2001) constataram que o grupo mais motivado para a prática e fisicamente mais ativo revelou níveis mais elevados de orientação de objetivos para a mestria, para a performance, de perceção de competência e de autoconceito, sendo composto maioritariamente por rapazes. Mais uma vez, estes perfis são relativamente próximos do perfil evidenciado pelos rapazes ativos na nossa investigação.

Examinemos agora os dados relativos às variáveis contínuas (quadro 49).

No que concerne às variáveis perceção de competência (M classe = 4,2; M geral = 3,6), orientação de objetivos para a mestria (M classe = 4,6; M geral = 4,2) e atitudes face à Educação Física, nas dimensões gosto (M classe = 4,6; M geral = 3,9) e importância (M classe = 4,3; M geral = 3,7), constata-se que a classe é ilustrada positiva e significativamente. Assim, em todas estas variáveis, verifica-se que os rapazes ativos apresentam valores médios significativamente superiores à média geral. Já no que concerne à orientação de objetivos para a performance-evitamento, observa-se que os alunos ativos são ilustrados de modo negativo e significativo, ou seja, apresentam níveis médios mais baixos do que os apresentados pela generalidade dos alunos. Daqui se pode depreender que a caracterização dos alunos ativos através destas variáveis contínuas confirma a que foi feita por intermédio das nominais.

Quadro 49 – Caracterização da classe dos rapazes ativos segundo as variáveis contínuas

Variável contínua	Valor Teste	Prob	Classe (Média±dp)	Total (Média±dp)
Percepção de competência	6,43	0,000	4,2±0,6	3,6±0,8
Atitude - Gosto pela EF e satisfação nas aulas	5,13	0,000	4,6±0,6	3,9±1,0
Atitude - Importância atribuída à EF	4,40	0,000	4,3±0,7	3,7±1,2
Orientação de objetivos para a Mestria	4,26	0,000	4,6±0,6	4,2±0,8
IMC	3,67	0,000	22,7±3,0	21,4±3,0
Nota a EF no final do ano passado	3,58	0,000	16,4±2,6	15,4±2,4
Idade com que começou a atividade desportiva que já abandonou	3,28	0,001	8,7±3,1	7,3±3,1
Nota a português no final do ano passado	-3,07	0,001	11,7±2,1	12,6±2,4
Orientação de objetivos para a Performance-evitamento	-3,36	0,000	1,7±0,7	2,1±1,0

Abreviaturas: Prob, probabilidade; dp, desvio-padrão; EF, Educação Física; IMC, Índice de Massa Corporal.

Por outras palavras, os rapazes ativos apresentam níveis mais elevados de percepção de competência, orientação para a mestria, atitudes perante a Educação Física e níveis mais baixos de orientação para a performance evitamento do que a média geral, ou seja, são caracterizados por um conjunto de indicadores que favorecerem a prática de atividade física (Biddle et al., 2011a; Duda & Ntoumanis, 2003; Papaioannou et al., 2012).

Adicionalmente, verifica-se que os alunos desta classe apresentam notas significativamente mais elevadas a Educação Física (M classe = 16,4; M geral = 15,4) e mais baixas a Português (M classe = 11,7; M geral = 12,6). Uma outra variável contínua que surge a ilustrar esta classe é o fato dos rapazes ativos, em termos de idade, terem abandonado uma atividade desportiva mais tarde do que os alunos em geral (M classe = 8,7; M geral = 7,3). Por último, embora os rapazes ativos tenham apresentado um índice de massa corporal superior à média geral (M classe = 22,7; M geral = 21,4), podemos afirmar que o valor indica que estes têm um peso adequado.

Classe das raparigas ativas

A classe é composta por 47 raparigas, representando 10,6% dos participantes no estudo (quadro 50).

No que respeita às variáveis nominais, esta classe caracteriza-se por nos seus tempos livres dizer que realiza as seguintes atividades de lazer: ler (85,4% na classe), passear ou ver montras (87,8%), praticar desporto informal (70,7%) e formal (70,7%). Adicionalmente, ler e praticar desporto formal foram consideradas atividades com muita importância por, respetivamente, 68,3% e 78,1% destas raparigas. Tal como no caso da classe dos rapazes ativos, constata-se a existência de uma associação entre a prática de desporto formal e a importância atribuída a esta atividade. Na sequência do que já referimos no caso dos rapazes ativos, este dado parece reforçar a necessidade de se promover uma atitude positiva perante a Educação Física e a atividade física nos jovens. Esta classe foi ilustrada ainda por mais três itens, todos com um cariz predominantemente social e, simultaneamente, considerados muito importantes, nomeadamente: ajudar na lida da casa (63,4%), visitar pessoas conhecidas (61%) e ir ao cinema, concertos ou teatro (56,1%). Constatamos assim que as raparigas fisicamente ativas, para além da prática de atividade física, conseguem ter tempo, ao contrário do que referem os jovens fisicamente inativos, para realizar diversas atividades de lazer. Na literatura, alguns dos motivos que os adolescentes apontam para conseguirem conciliar a

prática de atividade física com todas as outras atividades de lazer foram a importância atribuída à atividade física, a capacidade de organização e de gestão da sua agenda e o aproveitamento das diversas oportunidades de atividade física durante o período escolar (Bélanger et al., 2011; Humbert et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008).

Quadro 50 – Caracterização da classe das raparigas ativas segundo as variáveis nominais

Variável nominal	Modalidade	Valor Teste	Prob	Global (%)	Classe/ Mod (%)	Mod/ Classe (%)
AF em função do sexo	Raparigas ativas	99,99	0,000	10,6	100,0	100,0
Prática de AF informal	Todos os dias	4,68	0,000	4,7	55,6	24,4
Prática de AF informal	5 vezes por semana	4,34	0,000	3,4	61,5	19,5
Atividade formal de competição que pratica	Dança	4,09	0,000	2,8	63,6	17,1
AF que pratica formalmente	Dança	3,42	0,000	3,9	46,7	17,1
AF que pratica informalmente	Dança	3,31	0,000	2,1	62,5	12,2
Importância para ti - Ler	Muito importante	3,30	0,000	42,9	16,9	68,3
Lazer - Praticar desporto formal	Faço	3,18	0,001	46,3	16,2	70,7
Importância para ti - Praticar desporto formal	Muito importante	3,08	0,001	54,8	15,1	78,1
Número de treinos semanais no desporto escolar	2 vezes por semana	2,89	0,002	9,3	27,8	24,4
Lazer - Ler	Faço	2,74	0,003	65,9	13,4	85,4
Lazer - Passear ou ver montras	Faço	2,66	0,004	69,5	13,4	87,8
Importância para ti - Visitar pessoas conhecidas	Muito importante	2,62	0,004	40,6	15,9	61,0
A EF é das disciplinas menos importantes para formação global	Discordo completamente	2,60	0,005	33,9	16,8	53,7
Importância para ti - Ajudar na lida da casa	Muito importante	2,59	0,005	43,2	15,6	63,4
Turma	B_LH2	2,57	0,005	4,4	35,3	14,6
AF que pratica formalmente	Futsal	2,54	0,006	2,1	50,0	9,8
AF que pratica informalmente	Correr	2,51	0,006	12,4	22,9	26,8
Turma	A_CT2	2,45	0,007	3,4	38,5	12,2
Lazer – Praticar desporto informal	Faço	2,38	0,009	52,2	14,3	70,7
AF que pratica informalmente	Caminhar	2,36	0,009	18,6	19,4	34,2
Participa no desporto escolar	Sim	2,34	0,010	16,8	20,0	31,7
Quando aprendo uma habilidade fico com vontade tentar mais (M)	Concordo completamente	2,33	0,010	42,6	15,2	60,1
Importância para ti - Ir ao cinema/concertos /teatro	Muito importante	2,33	0,010	38,0	15,7	56,1

Abreviaturas: Prob, probabilidade; dp, desvio-padrão; AF, atividade física.

Em relação à atividade física, as raparigas desta classe caracterizam-se por participar informalmente com uma frequência de 5 vezes por semana (19,5% na classe; 61,5% da modalidade) e todos os dias (24,4% na classe; 55,6% da modalidade). Caminhar (34,2% na classe; 19,4% da modalidade), correr (26,8% na classe; 22,9% da modalidade) e dançar (12,2% na classe; 62,5% da modalidade) surgem como as atividades informais mais praticadas, ilustrando significativamente as alunas desta classe. Embora a classe das raparigas ativas não seja significativamente caracterizada pela frequência da participação em atividade física formal fora do contexto escolar, surgiram duas atividades formais a ilustrar estas alunas, nomeadamente, a dança (17,1% na classe; 46,7% na modalidade) e o futsal (9,8% na classe; 50% da modalidade). Por outro lado, participar no desporto escolar (31,7% na classe; 20% da modalidade) e treinar 2 vezes por semana (24,4% na classe; 27,8% da modalidade), também são características que distinguem a classe das raparigas ativas de todas as outras. Estes dados sugerem que, neste caso, o desporto escolar revela ser fundamental, pois contribui significativamente para que as raparigas desta classe possam praticar atividade física num contexto formal e assim adotar um estilo de vida fisicamente ativo. Resultados similares, relativos à importância do contributo do desporto escolar para a prática de atividade física das raparigas adolescentes, foram reportados por Marques (2010).

No que concerne à orientação de objetivos, apenas um item, e da subescala mestria, surge a caracterizar esta classe. Com efeito, constata-se que cerca de 60,1% das raparigas referiram

concordar completamente que na prática das aulas de Educação Física quando aprendem uma habilidade ficam com vontade de tentar mais.

A classe das raparigas ativas diferencia-se também pelo fato de 12,2% e 14,6% dos seus membros pertencerem, respetivamente, à turma 2 do curso de Ciências e Tecnologias da Escola A (A_CT2) e à turma 2 do curso de Línguas e Humanidades da Escola B (B_LH2). Relembra-se que os indicadores relativos ao clima motivacional das aulas de Educação Física destas duas turmas eram favoráveis. Por exemplo, comparativamente às outras turmas, a turma A_CT2 destacou-se por apresentar o valor mais baixo de um clima para a performance-evitamento ($M = 1,2$). Já a turma B_LH2 apresentou o segundo valor mais elevado de um clima para a mestria ($M = 4,2$) e um dos valores mais baixos para a performance-evitamento ($M = 2,0$). Assim, uma orientação de objetivos para a mestria e um clima motivacional favorável em Educação Física (Braithwaite et al., 2011; Papaioannou et al., 2012) voltam a estar associados a adolescentes, neste caso raparigas, que praticam atividade física regularmente. Por isso mesmo, o estabelecimento de um clima motivacional adequado em Educação Física parece ser fundamental para que os adolescentes pratiquem regularmente atividade física noutros contextos.

No âmbito das atitudes, apenas um item surge a caraterizar as raparigas desta classe. Com efeito, 53,7% das raparigas desta classe revelou discordar completamente que a Educação Física é uma das disciplinas menos importantes para a formação global. Neste sentido, sugerimos que no caso das raparigas, para além da promoção do gosto pela disciplina de Educação Física, pode ser relevante enfatizar a importância da Educação Física.

Em seguida vamos proceder à caraterização da classe das raparigas ativas pelas variáveis contínuas.

O quadro 51 permite observar que esta classe carateriza-se por integrar as alunas que apresentam uma perceção de competência (M classe = 4,6 ; M geral = 4,2) e um nível de orientação de objetivos para a mestria (M classe = 4,0 ; M geral = 3,6) superior à média. Relembra-se que em diversas investigações de revisão sistemática da literatura, estas variáveis surgem associadas à atividade física dos adolescentes (Biddle et al., 2011a; Sallis et al., 2000; Van der Horst et al., 2007). Por exemplo, Biddle e Wang (2003) realizaram um estudo com o objetivo de examinar os padrões motivacionais e o autoconceito de 516 raparigas adolescentes que frequentavam o ensino secundário. Os autores verificaram que o grupo das raparigas fisicamente ativas distinguia-se dos outros grupos por ser caraterizado por uma elevada perceção de competência e de orientação de objetivos para a mestria, e pelos melhores indicadores de motivação (e.g., autonomia). Porém, também encontraram que este grupo de raparigas apresentava níveis elevados de perceção de imagem corporal, variável que não surge a caraterizar de forma positiva as raparigas ativas no nosso estudo. Quanto aos estudos qualitativos, os fatores relacionados com a perceção de competência e a orientação de objetivos para a mestria também emergem nos discursos das

próprias raparigas ativas como facilitadores da atividade física (Coleman et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012).

Quadro 51 – Caraterização da classe das raparigas ativas segundo as variáveis contínuas

Variável contínua	Valor Teste	Prob	Classe (Média±dp)	Total (Média±dp)
Orientação de objetivos para a Mestria	3,39	0,000	4,6±0,6	4,2±0,8
Perceção de competência	2,64	0,004	4,0±0,7	3,6±0,8

Abreviaturas: Prob, probabilidade; dp, desvio-padrão; AF, atividade física.

Por último, é de referir que as mesmas variáveis contínuas que caraterizam as raparigas inativas ilustram de forma inversa as raparigas ativas. Se considerarmos, contudo, as mesmas variáveis que caraterizam os rapazes ativos e as raparigas ativas, constata-se que estas duas classes são ilustradas de forma similar. Em seguida, no estudo intensivo procuraremos compreender mais aprofundadamente os fatores associados à atividade física de algumas das raparigas adolescentes que pertencem a este grupo.

Síntese da caraterização dos alunos segundo as variáveis classificação da atividade física e sexo

Em suma, podemos referir que os alunos ativos caraterizam-se por realizarem atividade física informal e formal regularmente e por atribuírem importância a este tipo de atividades. Enquanto os rapazes ativos distinguem-se por praticar atividade física mais de 7 horas por semana com uma intensidade moderada a vigorosa, as raparigas ativas são as únicas que se caraterizam por praticar no âmbito do desporto escolar. No que se refere às atividades mais praticadas, os rapazes optam pelo futebol (a nível formal e informal), desportos de combate (formal) e surf/bodyboard (informal), enquanto as raparigas preferem dançar (formal e informal), jogar futsal (formal), caminhar e correr (informal). Quanto às classes dos alunos inativos, lógica e inversamente, são caraterizadas por não praticarem atividade física formal e informal. Os rapazes inativos caraterizam-se também por terem abandonado a atividade futebol e as raparigas inativas a atividade dança. Quanto aos motivos para não praticarem ambas as classes são ilustradas pela falta de tempo. Contudo, as dificuldades económicas, a falta de jeito e a falta de interesse são razões que apenas surgem a ilustrar as raparigas inativas.

No que se refere à forma como os jovens ocupam o seu tempo de lazer, mais do que o nível de atividade física, o sexo dos alunos parece ter uma influência importante em algumas das atividades (não) praticadas. Por exemplo, passear ou ver montras ilustra positivamente as classes das raparigas inativas e ativas, mas simultaneamente ilustra negativamente as classes dos rapazes inativos e ativos. Quanto a jogar às cartas ou jogos de vídeo acontece o inverso, pois surge a ilustrar positivamente ambas as classes dos rapazes e negativamente a classe das raparigas inativas.

As classes dos adolescentes ativos, rapazes e raparigas, são caracterizadas igualmente pelos seus membros apresentarem uma perceção de competência e uma orientação de objetivos para a mestria elevada, pertencerem a turmas com um clima motivacional favorável e por evidenciarem uma atitude positiva perante a disciplina de Educação Física. Adicionalmente, a classe dos rapazes ativos é caracterizada pelo fato de integrar os alunos com uma baixa orientação de objetivos para a performance-evitamento e uma elevada satisfação com a aparência. Ao invés, a classe das raparigas inativas caracteriza-se por ser constituída pelos alunos com os níveis mais elevados de uma orientação de objetivos para a performance-evitamento e os mais baixos de satisfação com a aparência. As raparigas inativas caracterizam-se ainda por apresentarem os piores resultados no que se refere à perceção de competência, à atitude perante a disciplina de Educação Física e à orientação de objetivos para a mestria. A respeito destas variáveis, poucas surgem a ilustrar a classe dos rapazes inativos. De qualquer forma, é de notar que surgem associados a estes alunos dois indicadores de um clima motivacional elevado para a performance-evitamento, o que parece ser desfavorável em termos motivacionais.

No âmbito do rendimento escolar, regista-se que os rapazes, ativos e inativos, apresentam notas inferiores à média em português. Por outro lado, os rapazes ativos também se caracterizam por apresentar as melhores notas a Educação Física. Quanto às raparigas, a classe das inativas apresenta notas superiores e inferiores à média, respetivamente, nas disciplinas de português e Educação Física. Mais, regista-se que nenhuma variável relacionada com o rendimento escolar surgiu associada à classe das raparigas ativas.

Por fim, no que se refere às variáveis associadas à origem socioeconómica dos alunos, apenas há a destacar que as raparigas inativas referiram as dificuldades económicas como um obstáculo à participação na atividade física e que uma formação académica familiar até ao 1º ciclo surgiu a ilustrar as alunas desta classe.

Os resultados acima referidos permitem-nos concluir que:

- Os adolescentes ativos atribuem importância à prática desportiva, mas os rapazes e as raparigas preferem praticar diferentes atividades físicas. O desporto escolar configura-se como um contexto importante para a prática de atividade física, sobretudo no caso das raparigas.
- Os adolescentes ativos apresentam, de um modo geral, níveis mais elevados de perceção de competência, perceção de imagem corporal (só os rapazes), orientação de objetivos para a mestria, uma atitude favorável perante a disciplina de Educação Física e níveis mais baixos de uma orientação para a performance-evitamento (só os rapazes) comparativamente à média. Um clima motivacional favorável em Educação Física, isto é, elevado na mestria e reduzido na performance, surge associado aos adolescentes ativos.
- Os adolescentes inativos, sobretudo as raparigas, apresentam níveis mais baixos nas variáveis perceção de competência e orientação de objetivos para a mestria

comparativamente à média. Adicionalmente, caracterizam-se por evidenciarem uma atitude desfavorável perante a disciplina de Educação Física e uma elevada orientação de objetivos para a performance-evitamento. Um clima motivacional desfavorável em Educação Física, isto é, pouco acentuado ao nível da mestria e relativamente elevado na performance-evitamento, surge associado aos rapazes inativos.

2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO INTENSIVO

Neste subcapítulo, primeiro apresentamos e depois discutimos os dados das narrativas de vida relativas à prática das atividades físicas de dois grupos de adolescentes, ativos ($n = 8$) e inativos ($n = 8$), do sexo feminino e masculino, com um estatuto socioeconómico baixo e elevado, considerando as seguintes dimensões da análise de conteúdo: fatores psicológicos e cognitivos, fatores comportamentais, fatores sociais e culturais, fatores relacionados com a Educação Física e fatores ambientais. Assim, passaremos a identificar, a descrever e, no final, a discutir os padrões decorrentes das narrativas de vida que caracterizam os alunos ativos e inativos, segundo as variáveis sexo, estatuto socioeconómico e, ainda, a fase cronológica. Estes padrões estão ilustrados nas tabelas presentes no anexo 17. Assim, a acompanhar a leitura do presente subcapítulo, sugerimos a sua consulta. Complementarmente, sugerimos a consulta dos anexos 15 e 16 para uma análise da perspetiva dos casos individuais.

2.1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO INTENSIVO

2.1.1. FATORES PSICOLÓGICOS E COGNITIVOS

2.1.1.1. PERCEÇÕES

Perceções sobre a competência em atividade física

Competência desportiva e orientação de objetivos

Todos os alunos ativos apresentam uma elevada perceção de competência desportiva, uma elevada orientação de objetivos para a mestria e uma fraca orientação para a performance-evitamento. Mais de metade dos alunos ativos ($n = 5$) caracteriza-se ainda por evidenciar uma elevada orientação de objetivos para a performance-aproximação, enquanto os restantes alunos ativos apresentam níveis intermédios ($n = 3$) e distinguem-se por não praticarem desporto formal fora do contexto escolar. Atente-se, por exemplo, às seguintes afirmações:

Gosto de aprender novas modalidades e quando não consigo logo fazer as coisas nunca desisto. Às vezes até fico no intervalo a tentar fazer aquilo, talvez até por ter um bocado de raiva de não conseguir fazer aquilo e ter visto um colega a fazer. Às vezes tinha a necessidade de o fazer para mostrar que também conseguia. Eu acho que nunca tive nada que não conseguisse fazer, às vezes demorava o seu tempo mas conseguia sempre. (Fábio, ativo, baixo ESE)

Acho imensa piada ver as outras meninas, e até os rapazes, a tentarem fazer o mesmo que eu nas flexões do teste fitnessgram e vejo-os todos a caírem para o lado e eu ali na boa, acho giro. (Sara, ativa, elevado ESE)

O Nélson é um aluno ativo que no final da escolaridade secundária demonstra uma orientação de objetivos para a performance-aproximação intermédia. Contudo, as suas palavras demonstram que nem sempre foi assim, pois quando frequentava o 2º e 3º CEB privilegiava,

sobretudo, a competição nas aulas de Educação Física. Neste caso, podemos verificar que a orientação para a performance-aproximação decresceu com a idade, tendo sido influenciada pelo clima motivacional das aulas de Educação Física:

P – Quando te lembras das aulas de Educação Física o que é que mais te recordas?

R – Lembro-me que lá [em Cabo Verde, na fase do 2º e 3º CEB] os meus amigos davam tudo por tudo para ganhar o jogo. Lá as turmas não eram mistas, eram só os rapazes e só as raparigas. Por exemplo, tiravam os rapazes de várias turmas e depois tínhamos aulas todos juntos. Ai começámos a criar laços de amizade e fazíamos equipas com o maior número possível de alunos da nossa turma, e assim tínhas que tentar ganhar, a competitividade era grande.

P – Quando vieste para Portugal deparaste-te com aulas mistas. Qual a tua opinião sobre isso?

R – Eu acho que por vezes é vantajoso e também desvantajoso, porque jogar com as raparigas exige que tenhas mais cuidado. Lá como aquilo era mesmo competição, havia contactos corpo a corpo e aqui não podemos fazer isso, porque se não as miúdas começam logo: ai, ai, ai, dói-me isto e aquilo.

P – Comparativamente às atividades que tínhas quando estavas em Cabo Verde achas que houve uma mudança ou mantiveram-se quando vieste para Portugal?

R – Mudou. Antes eu encarava as diversas modalidades como uma competição mas agora encaro apenas como um divertimento, jogo só por jogar. (Nélson, ativo, baixo ESE)

Ainda a respeito do clima motivacional, podemos observar no discurso do Sérgio, aluno ativo mas com uma elevada orientação de objetivos para a performance-aproximação, a importância que, para além do professor, os pares podem assumir no estabelecimento do clima motivacional nas aulas de Educação Física.

Lembro-me das avaliações e dos desafios para ver quem era o melhor. Eu era extremamente competitivo, queria ser sempre o melhor. Eram os próprios alunos que definiam isso da competição e não o professor. Por exemplo, quando tínhamos que dar uma cambalhota no plinto, com uma coisa para saltar, sempre que conseguíamos passávamos para o nível seguinte, ou seja, mais uma caixa. Depois ao último nível só cheguei eu e um amigo, eu consegui fazer mais ou menos e ele fez melhor do que eu e fiquei muito chateado.

P – O que é que mais gostavas nas aulas de Educação Física?

R – Era dessas avaliações e de jogar à bola, quando os jogos eram competitivos, ou seja, quando não estava tudo para a palhaçada, quando estava tudo a querer ganhar. (Sérgio, ativo, elevado ESE)

Centrando a atenção nos alunos inativos, apenas dois evidenciam uma perceção de competência elevada. Contudo, um deles, o Tiago, demonstra simultaneamente uma fraca perceção da condição física e uma fraca orientação de objetivos para a mestria. Já o outro aluno, o Fernando, refere diversos episódios que refletem uma orientação de objetivos intermédia para a performance-evitamento, indicador corroborado pelo valor que obteve no questionário. Os excertos seguintes ilustram estas nossas constatações:

Nas aulas de Educação Física podia-me esforçar mais, não me esforço mesmo nada, porque não gosto muito de me cansar e sou um bocado preguiçoso. Não vejo necessidade de me esforçar assim tanto, estou ali um bocado e não faço muito.... o tabaco também me mata completamente. Quando vou jogar futebol passo 10 minutos a correr e já estou mesmo cansado, aguento mas fico logo muito mais cansado... gostava mais de estar em melhor forma e ter mais capacidade física. (Tiago, inativo, elevado ESE)

P – E o que é que sentias nesses momentos? Por exemplo, estavas a descrever quando o treinador vos ajudava e vocês saltavam para a piscina na parte com 2 metros de profundidade.

R – Não gostava, eu tinha medo. Eu tinha medo da parte dos 2 metros porque eu não chegava com os pés ao fundo e isso era complicado na altura [fase do 1º CEB]. Cheguei a desistir por causa disso. Tinha medo de saltar para os 2 metros e de me afogar mesmo. Agora, acho que foi estúpido, mas na altura foi mesmo esse o problema. [...] Quando eu vejo que me posso aleijar é sempre... (Fernando, inativo, baixo ESE)

Inversamente, os outros dois rapazes inativos demonstram uma fraca percepção de competência, tal como uma das raparigas inativas (Cristina). Em comum estes três adolescentes apresentam uma fraca orientação de objetivos para a mestria, enquanto a rapariga ainda demonstra uma orientação de objetivos para a performance-evitamento intermédia. A título de exemplo, no caso da Cristina, por um lado é possível identificar nas suas palavras a importância da percepção de competência e do gosto, e por outro, o receio de demonstrar competência em público, fatores estes que limitam a sua participação em atividade física em diversos contextos.

Tinha conhecimento das atividades [torneios e desporto escolar] mas nunca participei. Nunca gostei muito.

P – Porquê?

R – Acho que era o fato de ter o público ali para ver aquilo que nós estávamos a fazer. Aquele problema das pessoas estarem a ver e depois de estarem a comentar se estávamos a fazer bem ou não. Eu tinha sempre esse problema.

P – Nas aulas de Educação Física sentes isso em algum momento?

R – Sim, acho que sim, às vezes o estar exposto perante os outros pode inibir... também depende da atividade física. Se for futebol às vezes não toco quase na bola, porque não gosto mesmo de futebol. Não sei mesmo estar ali para jogar aquilo... estar ali a jogar aquilo nunca foi o meu forte. Eu depois também não gosto. Logo são duas coisas a desfavorecer o futebol. (Cristina, inativa, baixo ESE)

Contudo, a Cristina relata ainda um outro episódio onde demonstra a importância que o professor de Educação Física pode assumir quando proporciona oportunidades de aprendizagem desafiantes, isto é, ajustadas em função das capacidades de cada aluno, nomeadamente:

A ginástica de aparelhos. Eu nunca me dou bem. Gosto da trave, mas a barra fixa é que não gosto nada, nem das paralelas.

P – O que é que menos gostas na barra fixa?

R – Mesmo o estar a fazer o exercício, o ir lá para cima. Tenho quase sempre o receio de me aleijar.

P – Isso inibe-te de fazer?

R – É mais ou menos isso. Depois às vezes também não consigo fazer.

P – Sentes que tens força suficiente para fazer as paralelas?

R – O meu problema também é esse. Sinto que nunca tenho força suficiente. Houve uma vez, este ano... há um dia em que nós temos dois professores, pois juntamo-nos com outra turma, e uma vez o outro professor mudou uma parte das barras paralelas, alargou, afastou e baixou aquilo, para eu poder subir lá. Houve pessoas que me ajudaram, deram-me mais ou menos um empurrão e depois lá consegui. Não fiz grande coisa, mas o fato de já estar lá em cima, com as pernas afastadas e depois sair já é bom. (Cristina, inativa, baixo ESE)

As restantes raparigas inativas ($n = 3$) possuem uma percepção de competência intermédia. Porém, a coexistência deste indicador com uma elevada orientação de objetivos para a performance-aproximação (Leonor e Tânia), mas sobretudo com uma orientação de objetivos para a performance-evitamento intermédia (Leonor e Rita), pode não ser favorável ao estabelecimento de uma motivação intrínseca para a prática regular de atividade física (e.g., Wang et al., 2009).

Controlo comportamental percebido

No que concerne à percepção sobre a capacidade para organizar a própria atividade física, variável que denominámos de controlo comportamental percebido, verifica-se que a totalidade dos alunos ativos ($n = 8$) e a maioria dos alunos inativos ($n = 5$) assume ser capaz. Como exemplo podemos considerar as palavras do Bruno:

P – De um modo geral, consideras-te capaz de organizar o teu próprio treino de atividade física? A Educação Física deu-te essas ferramentas?

R – Sim. Eu normalmente faço sempre em casa aquilo que nós fazemos aqui nas aulas, as flexões e os abdominais em séries. Quando faço isso quero chegar a outro nível, é para me sentir melhor fisicamente. No futebol, sobretudo na minha posição, é preciso ter consistência física porque senão não vamos conseguir ganhar os lances e tirar proveito das nossas capacidades. Ao fazer isso estou a desenvolver a massa muscular e a força. (Bruno, ativo, elevado ESE)

Quanto aos restantes alunos inativos, para além de não haver informação suficiente para classificar a Cristina a este respeito, a Tânia e o Vasco afirmam não ter aprendido o suficiente em Educação Física para poder organizar a sua própria atividade física, designadamente:

P – Consideras-te capaz de organizar o teu próprio treino de atividade física? Achas que tens as ferramentas suficientes, depois destes anos todos com Educação Física?

R – Eu acho que não. Estas coisas têm de ser acompanhadas por um profissional, acho eu. É melhor. (Tânia, inativa, baixo ESE)

Em síntese, constata-se que os alunos ativos apresentam indicadores favoráveis no que se refere à perceção de competência e orientação de objetivos, contrastando com os evidenciados pela maioria dos alunos inativos. Desenvolver nos alunos um sentimento de capacidade relativo à prática de atividade física, de par com uma orientação dos objetivos para a mestria, em vez de uma orientação para a performance-aproximação e performance-evitamento, esta última com especial relevo entre as raparigas, deverá ser considerado pelos professores de Educação Física na consecução da promoção de estilos de vida ativos e saudáveis. Por outro lado, a maioria dos alunos entrevistados, com a exceção de dois alunos inativos, percebe-se como capaz de organizar a própria atividade física.

Perceções pessoais

Autoestima global, imagem corporal e saúde

A totalidade dos alunos ativos apresenta indicadores relacionados com uma elevada autoestima global e uma elevada perceção de saúde. No que concerne à avaliação da própria imagem corporal, a grande maioria (n = 7) evidência uma perceção favorável, enquanto uma aluna demonstra uma perceção intermédia (Ana).

Entre os alunos inativos com elevado estatuto socioeconómico, a autoestima global também é elevada (n = 3) ou intermédia (n = 1). Já no caso dos alunos inativos com baixo estatuto socioeconómico verifica-se o inverso, ou seja, três alunos apresentam indicadores negativos, sendo o Fernando o único com uma autoestima global favorável. Assim, no geral, podemos constatar que relativamente à autoestima global a maioria dos alunos entrevistados encontra-se satisfeita com o seu percurso de vida, desde a infância à adolescência, e demonstra ter perspetivas positivas de vida futura a nível pessoal, académico ou profissional, como ilustra o seguinte excerto:

P – Como é que descreves a tua infância?

R – Era uma criança feliz, ativa e que andava sempre na rua a brincar, a jogar, tudo... As fases da minha vida foram todas boas. Sinto-me satisfeita. [...]

P – O que é que queres fazer no futuro?

R – Quero continuar a estudar na área da gestão, gestão de empresas. Tenho andado a ver os cursos. (Ana, ativa, baixo ESE)

Até mesmo o Nélson, adolescente ativo com um baixo estatuto socioeconómico, que diz ter enfrentado diversos momentos difíceis, entre os quais a separação dos pais e a mudança de Cabo-Verde para Portugal, faz um balanço positivo e apresenta uma perspetiva futura favorável:

P – Passamos a falar agora da fase do ensino secundário, quando chegas a Portugal, por isso nestes últimos dois anos. Como é que descreves esta fase de transição e também a tua adolescência?

R – Acho que foi difícil. Tive de vir para Portugal e tudo mudou, deixei os meus amigos, as minhas atividades, deixei tudo. [...]

P – Num balanço mais retrospectivo, se pudesses mudavas alguma coisa no teu percurso pessoal?

R – Acho que não. Com o meu percurso pude ver que as coisas nem sempre são fáceis e que temos de fazer um certo esforço para atingir os nossos objetivos. Por exemplo, aqui em Portugal há pessoas que têm tudo de mão beijada e acho que isso também prejudica as crianças e os jovens, que ficam mimados e começam a fazer disparates.

P – Sentes-te mais satisfeito ou insatisfeito com o teu percurso?

R – Satisfeito.

P – Que aspirações tens?

R – Quero continuar a estudar Biologia. Ser professor de Educação Física já está mais de parte. (Nélson, ativo, baixo ESE)

Contrariamente, se analisarmos o discurso das duas adolescentes inativas com baixo estatuto socioeconómico, a Tânia e a Cristina, constata-se a presença de alguns indicadores reveladores de uma insatisfação pessoal, nomeadamente:

P – Como é que tu descreves a tua entrada para a escola do 1º CEB? Lembras-te?

R – Lembro-me, até sinto a sensação. Chorava muito no início, porque eu tinha medo de ficar sozinha. Não sei estava habituada a estar com os meus pais, um bocado. Depois era tudo novo tinha crianças mais velhas e então ficava assim um bocado à parte, mas depois fui-me habituando. Tinha uns mais velhos que gozavam comigo e eu não gostava. (Tânia, inativa, baixo ESE)

P – Como é que tu descreves a tua adolescência?

R – Acho que qualquer adolescência é assim um bocado difícil, porque há muitas transformações, mudanças que a gente sofre. Mas acho que correu bem.

P – Transformações ao nível das relações com os amigos, ao nível interior?

R – De tudo um pouco, é uma mistura de emoções e transformações.

P – Que aspirações é que tens?

R – Eu por mim ia o mais para longe de onde pudesse. O mais para longe daqui desta zona onde vivo. Para um sítio assim um bocado diferente, que mudasse de ares, que mudasse de vida... Acho que não tenho assim nenhuma aspirações. (Cristina, inativa, baixo ESE)

Conjugando os dados obtidos através dos questionários e das entrevistas narrativas, verifica-se ainda que metade dos alunos inativos ($n = 4$) revela uma fraca perceção de saúde. A este respeito destacamos os casos da Cristina e do Vasco, uma vez que ambos revelam ter problemas relacionados com a asma ao longo do seu percurso de vida. Por outro lado, contrapomos com o caso do Fábio, aluno ativo que apesar de padecer do mesmo problema de saúde, lida de maneira diferente com esta problemática e com a participação em atividade física. Por exemplo, em seguida

apresentamos excertos que ilustram as diferenças de atitude e motivação do Vasco e do Fábio perante atividade física:

P – Sentias que tinhas melhorias ao nível da asma?

R – Não, sempre estive mal. Não sei. A natação sinceramente não ajudou grande coisa, mas posso estar enganado. Continuo com este problema e se tiver de fazer um esforço mais intenso custa. Por exemplo, na aula passada a fazer o teste da milha fiquei todo morto. Se não der o litro não acontece nada e fico bem, mas se me esforçar mesmo ao máximo fico uma hora sem respirar quase.

P – Trazes sempre a bomba da asma contigo?

R – Não, porque eu não me esforço. Prefiro não ter um ataque e andar mais calminho.

P – A tua professora atual sabe que tens esse problema? Se sim, como reage contigo?

R – Ela sabe, só que se vê que eu estou com falta de ar e não diz nada, deixa-me acalmar um bocadinho e depois lá continuo.

P – Achas que és prejudicado na nota por isso?

R – Não, eu sou prejudicado porque não me esforço muito, não é por ter asma.

P – E não te esforças porque não te queres empenhar muito ou por causa da asma?

R – As duas coisas. (Vasco, inativo, elevado ESE)

A minha adolescência pode-se dizer que foi feliz. Sempre fui um miúdo muito livre, a minha mãe não me prendia em casa e eu sempre explorei o desporto. Sou muito ativo e não gosto de estar parado num sítio. Sempre gostei e acho que vou continuar a gostar de desporto, por isso estou sempre a praticar. A minha adolescência foi livre, mas não tanto como eu gostava devido ao problema da asma. Tive três anos em que tive de ter uma maior atenção e nessa altura a minha mãe estava com receio que eu praticasse ou que fosse às corridas de corta-mato e isso, mas eu sempre prometi à minha mãe que fazia desporto até onde podia e sempre que me sentisse mal parava. Mas mesmo com esse problema da asma não vejo uma grande diferença entre mim e os meus colegas. (Fábio, ativo, baixo ESE)

Quanto à perceção de imagem corporal, cinco alunos inativos, dos quais quatro têm um baixo estatuto socioeconómico, evidenciam indicadores não favoráveis, ao longo do seu trajeto de vida.

Se no caso da Cristina, a perceção da imagem corporal não emerge como um fator crucial na adoção de um estilo de vida inativo, o mesmo não se verifica com a Tânia. A Tânia, raramente praticou atividade física tendo apenas o seu primeiro contacto com a atividade física formal acontecido com a entrada para o 5º ano de escolaridade, no contexto de Educação Física. Foi nesta fase que a sua perceção de imagem corporal, de par com outros fatores, como a comparação com os pares, o comportamento dos pares e do professor de Educação Física, assim como as condições dos balneários escolares, parecem influenciar de forma negativa as suas experiências relacionadas com a Educação Física e a atividade física.

P – Como é que tu te descreverias na fase do 2º e 3º ciclo?

R – Foi horrível. Odiei. Foi a pior fase. É aquela fase onde toda a gente começa a evoluir e eu fui... por exemplo, nas raparigas é o peito e a menstruação, e eu fui a mais atrasada. Depois as raparigas e os rapazes, e eu não gostava muito de brincar nem me meter com os rapazes e havia outras raparigas que gostavam muito e isso enervava-me profundamente. Eu era muito gozada também. Pois é. Senti-me assim muito... foi diferente. Depois eu tinha o meu grupinho da outra escola, fomos todas juntas e eu não cresci. Fiquei ali tipo parada, enquanto eu via os outros crescerem e achava aquilo muito estranho.

P – Achas que isso pode influenciar alguma coisa na aula de Educação Física, por ser uma disciplina diferente de todas as outras e onde se trabalha muito o corpo?

R – Inibiu um bocadinho porque... é como eu disse, mostrar o corpo às vezes era um bocado chato. Mas no 5º ano não era assim muito difícil. Isso foi mais no 7º e 8º ano, onde eu às vezes deixava de fazer Educação Física para não me despir à frente das pessoas no balneário.

P – Como é que tu descreverias o balneário onde tinhas que te equipar?

R – Era dividido, como aqui. Era assim... às vezes estava aqui uma turma e outra ali. Tinha a casa de banho mas... não sei. Mesmo com... não gostava de usar a roupa de Educação Física. (Tânia, inativa, baixo ESE)

No entanto, com a idade, quando refere que “o pensamento mudou”, ou seja, quando passou a ter uma percepção da sua imagem corporal mais favorável, a Tânia revela gostar mais das aulas e da disciplina de Educação Física. Para além deste aspeto, acrescenta que a mudança de atitude perante a disciplina de Educação Física também se ficou a dever ao professor e às suas características, designadamente:

P – E na fase do 3º CEB, faltavas às aulas porquê?

R – Não gostava de ir às aulas. Não gostava de me despir e de vestir, era aquela coisa que durou desde o 6º até ao... eu acho que só fiquei mais aberta com o meu corpo e a gostar mais do meu corpo a partir do 9º ou 10º ano.

P – A ideia geral que tinhas vindo a construir da Educação Física nas fases anteriores manteve-se ou modificou-se?

R – Alterou-se muito. Como eu disse eu antes não fazia, tinha essa inibição e agora já não. Agora faço e até acho que é uma maneira de relaxar. Como eu não faço muita atividade, como fico muito tempo em pé no trabalho [McDonald's, das 18h30 às 23h00] e dizem que isso cria varizes, gosto de aproveitar as aulas para correr e aproveitar e fazer algum desporto.

P – Pode-se, então, dizer que já gostas mais da Educação Física comparado com anteriormente?

R – Gosto, até porque a minha professora está mais simpática e eu estou a gostar mais dela, e gosto mais. Acho que isso é importante, pois quando o professor incentiva dá mais vontade. (Tânia, inativa, baixo ESE)

No caso do José, aluno inativo com um baixo estatuto socioeconómico, a insatisfação para com as suas características corporais e a valorização da atividade física devido ao seu impacto na composição muscular e na saúde, levaram-no, por iniciativa própria, a procurar modificar o seu comportamento, sobretudo ao nível da alimentação. De realçar que esta alteração dos “velhos hábitos” apenas teve lugar um mês antes da entrevista, tendo sido identificados indicadores pouco favoráveis acerca do gosto e importância atribuída à atividade física ao longo das fases de infância e adolescência, e até mesmo no momento de aplicação do questionário, que ocorreu aproximadamente dois meses antes da entrevista. A este respeito considere-se, então, o discurso do José:

Há pouco tempo, comecei a pensar em ganhar mais músculo e perder mais peso, para parecer melhor e sentir-me melhor.

P – Essa opção de perder peso e manter uma alimentação mais equilibrada durou quanto tempo ou continuas a fazê-lo?

R – Eu comecei a fazer recentemente, há quase um mês. Sim tenho mantido e até agora tenho-me aguentado bem. Os meus pais apoiaram-me e começaram a dar-me motivação e a ajudar na alimentação e tudo, a gerir, mais ou menos isso.

P – Que é que fazes de diferente ao nível da alimentação?

R – A alimentação... passei a comer mais legumes, vegetais e frutas. Não tanto à base de doces e fritos, é mais grelhados e assim.

P – Foste tu que sentiste que necessitavas de perder algum peso ou foi a conselho médico ou dos teus familiares?

R – Fui eu. Achei que começava a ser demais e já não me começava a sentir tão bem. Era a sensação de mau estar e não me sentir bem e o próprio corpo ou a resistência não ser muito elevada. Comecei a sentir que precisava de mudar... e agora já me sinto melhor, foi desde que comecei a mudar.

P – Na escola sentes que tens muita oferta de coisas que não são saudáveis?

R – Isso sim, mas é fácil dizer que não.

P – Logo à saída da escola está ali um café que vende pizzas e outras coisas desse género e normalmente vejo sempre muitos jovens, que pressuponho serem estudantes aqui na escola, por lá e a comerem essas coisas?

R – Pois, pois. Há hora de almoço é hambúrgueres com batatas fritas e isso tudo. Para mim a única complicação disso era só à sexta-feira porque como tinha pouco tempo para almoçar, acabava por almoçar ali hambúrgueres com batatas fritas ou outros pratos do dia. Só que quando mudei para a dieta comecei a ir almoçar a casa, não me custava nada, andava, aumentava o ritmo cardíaco e comia comida saudável e depois vinha para a escola. (José, inativo, baixo ESE)

A importância atribuída à imagem corporal na fase da adolescência pelo José é reforçada quando no final da entrevista afirma que tem como aspirações:

Queria ter um curso universitário, arranjar trabalho, ter a minha casa própria e ter um corpo saudável com alguns músculos à vista, não é?! É isso. (José, inativo, baixo ESE)

Apesar do recente esforço do José para combater “velhos hábitos”, é de registar que ao longo da entrevista identificámos alguns indicadores psicológicos e cognitivos desfavoráveis no que diz respeito à futura participação regular em atividade física, dos quais destacamos: não conhece as recomendações de atividade física; percebe-se, erradamente, como fisicamente ativo; não demonstra intenção de praticar atividade física; considera ser tarde de mais para mudar e praticar (mais) atividade física. De registar, ainda, que uma percepção de imagem corporal desfavorável parece tê-lo acompanhado ao longo do seu crescimento.

Por oposição a estes dois alunos inativos (Tânia e Fernando) com uma baixa percepção de imagem corporal, surge o Néelson, aluno ativo com baixo estatuto socioeconómico, que ao refletir sobre os motivos que o conduziram à prática de atividade física, recua no tempo até à sua infância e centra-se precisamente em aspetos relacionados com a imagem corporal, nomeadamente, a insatisfação para com a aparência física, a pressão dos pares e o desejo de “impressionar” as raparigas.

P – Quando pensas em atividade física o que é que te vem à mente?

R – Colocar o corpo a mexer. Atividade física para mim foi, desde sempre, uma forma de me sentir bem comigo mesmo. Eu era um menino com uma vida muito sedentária e os meus amigos até me chamavam o “porquinho” porque era mesmo muito gordo. Eu tive de fazer uma opção, ou praticava atividade física ou continuava sedentário e começava a engordar ainda mais sucessivamente. Então desde cedo que eu gostava muito de fazer atividade física, mas nem sempre era possível porque os meus amigos ou estavam a jogar computador ou a comer, sei lá a fazer qualquer coisa, e eu estava sempre na rua a brincar, a jogar à bola, a correr só para ver se conseguia perder peso.

P – Quando é que se deu essa grande mudança no teu comportamento e decidiste perder peso?

R – Foi mais ou menos quando passei para o 7º ano. Como todos os meus colegas eram fininhos e magrinhos, e eu era o único da turma que era um pouco mais gordo, então ficava sempre com aquelas alcunhas de o “gordinho” ou o “porquinho”. Isso começou-me a chatear e decidi que ia perder peso definitivamente. Comecei a fazer atividade física duas vezes por dia, praticava futebol três vezes por semana, capoeira e às vezes levantava-me logo cedo para correr na areia da praia.

P – Como é que tu decidiste fazer isso? Fazias essas atividades sozinho?

R – Também tive uma motivação extra, que foi as raparigas. As raparigas não gostavam de rapazes gordos, então para impressioná-las tinha que perder um pouco de peso, e a solução foi começar a praticar atividade física.

Em jeito de balanço, de uma forma geral, verifica-se que os alunos ativos apresentam um perfil homogéneo, sendo caracterizados por percepções favoráveis ao nível da autoestima global, imagem corporal e saúde. Por outro lado, entre os alunos inativos, os de baixo estatuto socioeconómico revelaram os piores indicadores de uma autoestima global, com particular destaque para ambas as raparigas e o José. Estes três últimos alunos evidenciam também diversos problemas ao nível das percepções da imagem corporal e da saúde. Por fim, no caso dos alunos inativos com elevado estatuto socioeconómico, salienta-se a fraca percepção de saúde reportada pelo

Vasco e pela Rita, assim como a frágil percepção de imagem corporal demonstrada pela Leonor. Assim, a Educação Física e os seus profissionais também devem conseguir intervir na forma como os alunos percebem a sua saúde, imagem corporal e autoestima, com especial atenção para o caso dos alunos provenientes de um meio socioeconomicamente desfavorecido.

Percepções sobre o estilo de vida relacionado com a atividade física

Sou fisicamente ativo e cumpro com as recomendações de atividade física

No que concerne às percepções sobre o estilo de vida relacionado com a atividade física, constata-se que todos os adolescentes ativos se consideram como tal, primeiro tomando como referência os seus próprios critérios e, posteriormente, quando confrontados com as recomendações de atividade física. Adicionalmente, verifica-se que a quase totalidade destes alunos ($n = 7$) entende que os jovens em geral poderiam atingir as recomendações de atividade física se assim o “quisessem”. O Fábio é a exceção e indica que apesar de realistas, as recomendações não são alcançáveis, uma vez que entende que a escola poderia ter um papel mais importante, sobretudo, na diversificação das atividades oferecidas aos alunos.

São realistas mas não muito alcançáveis. Eu às vezes comparo as escolas que oferecem mais possibilidades de fazer atividades diferentes, por exemplo a escola W tem rappel, escalada, tiro com arco, bicicletas de BTT e outras coisas que esta escola não tem. Eu gosto muito de desporto ao ar livre. Acho que se os alunos pudessem fazer essas atividades iam ficar contentes. Eu falo por mim, mas também sei de colegas que gostavam muito de ter outras atividades aqui na escola, e penso que isso poderia ajudar a atingir esses tais 60 minutos diários. (Fábio, ativo, baixo ESE)

Complementarmente, ao refletirem sobre o que poderia ajudar as crianças e os jovens a atingir as recomendações de atividade física, os alunos ativos mencionam ainda fatores de nível individual, comportamental, social e do meio envolvente, como se pode constatar nas seguintes declarações:

Que pratique aos poucos, que ande de bicicleta, que vá caminhar, que saia à noite e dance, pois assim já faz uma certa atividade física. Combinar com os amigos ir andar de bicicleta, qualquer coisa em vez de chegar a casa depois das aulas e ir para o sofá ou ficar a jogar computador como muitos jovens fazem. (Bruno, ativo, elevado ESE)

Acho que as recomendações são realistas. Se todos quisessem e tivessem vontade para isso é bem possível. Às vezes há pequenas coisas que podemos fazer como optar vir a pé em vez de vir de carro para a escola, subir as escadas em vez de ir de elevador, assim essas coisinhas. (Ana, ativa, baixo ESE)

Aqui na zona, a junta de freguesia deveria fazer mais atividades no parque para os jovens. (Nélson, ativo, baixo ESE)

Dos 8 alunos classificados como tendo um estilo de vida fisicamente inativo, mais de metade ($n = 5$) percebe-se como inativo, enquanto os restantes posicionam-se “num meio termo”, isto é:

Tem um meio termo?! Eu sou meio ativa. Gostaria de ser mais, com certeza. Mas... por exemplo, eu não me posso encaixar totalmente no perfil de uma pessoa ativa porque o único exercício que faço é em Educação Física, na escola. Mesmo assim, e devido a esse exercício que faço nas aulas de Educação Física, já não estou totalmente sedentária. (Rita, inativa, elevado ESE)

Quando confrontados com as recomendações de atividade física, a maioria dos alunos inativos (n = 7), com a exceção do Tiago, considera que não as atinge. Especificamente, contradizendo-se até com outras declarações que faz ao longo da entrevista no que concerne à reduzida participação em atividade física, o Tiago alega que:

Por acaso cumprio [as recomendações]. Eu ando muito, normalmente quando saio da escola e acabo as aulas muito cedo vou logo estar com os meus amigos até à noite. Aí ando de um lado para o outro ou vou a casa de um amigo e acabo por andar bastante por acaso.

P – E achas que estas recomendações são realistas ou alcançáveis para a maioria dos jovens?

R – Sim, uma hora por dia não é problema. Andar para a escola 10 minutos, mais outros 10 minutos, andar para o café, mais a aula de Educação Física... acho que é uma coisa bem possível, até mais tempo é possível. (Tiago, inativo, elevado ESE)

Quanto à opinião dos alunos inativos sobre se as recomendações são alcançáveis para a maioria dos jovens, a grande maioria concordou, desde que “quisessem”. Assim, este é um ponto comum ao supracitado pelos adolescentes ativos. Mais, globalmente, nas palavras dos adolescentes inativos, para além da motivação para a prática de atividade física, sobressaem outros fatores como o tempo livre, a oportunidade de praticar atividade física na escola desde cedo e aquelas atividades que mais gostam, o papel dos professores de Educação Física na explicitação dos benefícios da atividade física, a companhia dos amigos na prática e a oportunidade de praticar atividade física formal num clube. Os seguintes excertos são disto ilustrativos:

Não cumpro, mas poderia atingir essas recomendações se quisesse.

P – O que é que achas que te poderia a ajudar a atingir estas recomendações?

R – Sentir-me mais motivada para o fazer, ter alguém também comigo para o fazer, para ser mais apoiada e mais incentivada a fazer essas atividades.

P – E para os jovens no global, estas recomendações são realistas/alcançáveis?

R – Acho que sim, se todos tentarmos. Desde que tenham um tempo, uma hora para fazer... No sítio onde eu vivo, no parque que lá temos vê-se muita gente a andar ou a correr, nem que seja pelo menos um pouco. [...]

Pois, talvez se arranjem atividades que os alunos gostem mais de participar, são coisas se calhar totalmente diferentes do que se faça na disciplina de Educação Física. (Cristina, inativa, baixo ESE)

P – O que achas que te poderia a ajudar a atingir este nível?

R – Começar a praticar ou a treinar mesmo. Se começasse a treinar conseguia, se não treinar não há nada a fazer. O principal motivo que me leva a não praticar atualmente é não conseguir entrar num clube. (Fernando, inativo, baixo ESE)

P – Na tua opinião, achas que poderia ser feito algo de diferente de forma a cativar mais os alunos que não praticam muita atividade física?

R – Eu acho que era mostrar-lhes os benefícios do exercício físico e o que isso pode fazer por eles. Eu acho que se fala muito do que é que oferecem e não do que é que aquilo vai ou é suposto mudar.

P – Ok. Isso pode e deve ser promovido também na disciplina de Educação Física. Achas que a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis esteve presente nas aulas de Educação Física?

R – Esteve, mas não foi se calhar dada a importância suficiente. (José, inativo, baixo ESE)

Acerca dos benefícios da atividade física, como se pode verificar nas palavras do Vasco, aluno inativo com elevado estatuto socioeconómico e que sofre de asma, sobressai a pouca importância que este e os seus amigos parecem atribuir aos benefícios “imediatos” resultantes da participação:

P – Os teus amigos costumam praticar alguma atividade física ou pertencem a algum clube desportivo?

R – Não. Já ninguém faz nada já.

P – Porque é que achas que isso acontece?

R – Porque ninguém vê resultados e também não se gostam de esforçar. Não há benefícios visíveis nem proveito, portanto desistiram todos.

P – De momento sentes que tens saúde?

R – Sim, de momento os benefícios não são muito importantes. (Vasco, inativo, elevado ESE)

Neste sentido, esta declaração do Vasco, remete-nos para a constatação de que os professores deverão ser capazes de transmitir, para além do gosto e do prazer pela atividade física, os conhecimentos relacionados com os benefícios a curto e a longo prazo resultantes da participação, algo que, como vimos anteriormente, o José diz não ter ocorrido ao longo da sua experiência em Educação Física.

Intenção de praticar atividade física e se pudesse teria sido mais ativo

Um outro indicador que emergiu a partir da análise das entrevistas e que pode, tomando como referência a teoria do comportamento planeado (Ajzen, 1991), influenciar a participação em atividade física é a intenção. No nosso estudo, constatou-se que todos os alunos ativos ($n = 8$) e mais de metade dos alunos inativos ($n = 5$) revela a intenção de iniciar ou continuar a praticar atividade física. A este respeito, centremos a nossa atenção nas transcrições das entrevistas destes alunos ativos e inativos:

Eu próprio tenho uma ideia de mim para o futuro de continuar a fazer as coisas que faço, de praticar atividade física regularmente para continuar a manter o mesmo ritmo, gostava. É uma ideia que eu tenho, acho que era interessante continuar a fazer atividade física. (Fábio, ativo, baixo ESE)

Eu já tenho a carta e estou a tratar de a legalizar aqui. Quando estiver isso tudo correto, vou-me inscrever num ginásio e vou iniciar essa atividade. É algo que realmente eu vou fazer. (Rita, inativa, elevado ESE)

Por outro lado, os outros três alunos inativos (Vasco, José e Leonor) declararam não ter a intenção de aumentar a frequência ou iniciar qualquer atividade física. Se por um lado, o Vasco assume claramente que não pretende fazer atividade física, por outro, nos casos do José e da Leonor sobressai a, preocupante, perceção de que na idade em que se encontram “já é tarde” para começar a fazer atividade física.

P – Se pudesses mudavas alguma coisa no teu percurso pessoal?

R – Acho que sim. Se pudesse voltar atrás teria optado por um estilo de vida mais saudável mais cedo, porque agora começa a ser difícil desmontar o que tenho vindo a... o que já está para trás. (José, inativo, baixo ESE).

P – Para terminar, se pudesses mudavas alguma coisa no teu percurso pessoal?

R – Sim, eu fazia definitivamente mais desporto, tinha começado uma atividade. Eu agora acho que já é muito tarde para começar uma atividade. (Leonor, inativa, elevado ESE)

De fato, como se pode depreender dos excertos anteriores, ao refletir sobre se alteravam alguma coisa no seu percurso pessoal, a maior parte dos alunos inativos ($n = 6$, excepto o Vasco e o Tiago) é unânime ao referir que gostaria de ter praticado mais atividade física no passado, com particular destaque para o começar desde tenra idade, um melhor aproveitamento das oportunidades proporcionadas pela disciplina de Educação Física, assim como praticar mais atividade física num contexto informal e formal. Por exemplo, observe-se os próximos testemunhos:

Teria começado a praticar desporto ou algum tipo de exercício... alguma atividade mais cedo. Como a dança, eu gostava de saber dançar. (Tânia, inativa, baixo ESE)

Sim, também aproveitaria mais. Se calhar hoje poderia ser o que eu gosto, poderia ser a minha área de preferência se eu tivesse aproveitado melhor as oportunidades que ela [a Educação Física] me proporcionou. (Rita, inativa, elevado ESE)

Uma minoria dos alunos ativos ($n = 3$) também revela que no passado gostaria de ter sido fisicamente mais ativa através da prática de atividade física formal (Ana) e ao não abandonar algumas das atividades que realizaram enquanto crianças (Ténis e Atletismo, nos casos do Sérgio e da Matilde, respetivamente). Por exemplo:

Se calhar pensava mais nisto de estar inscrita num clube fora da escola. (Ana, ativa, baixo ESE)

Gostava de ter gostado de dança, gostava de voltar atrás e de ter praticado dança. Há imensos desportos que eu gostava de ter praticado e não pratiquei... Talvez não tivesse desistido do atletismo, custou-me imenso e tenho muitas saudades. Foi uma coisa que gostei muito de fazer. (Matilde, ativa, elevado ESE)

Sou fisicamente mais ativo do que em criança

Entre os jovens, os níveis de participação em atividade física tendem a decrescer com a idade (Dumith et al., 2011). Na nossa investigação verifica-se que mais de metade dos alunos ativos ($n = 5$; e um caso indeterminado) e a quase totalidade dos alunos inativos ($n = 7$) percepciona-se, no final da escolaridade secundária, como fisicamente menos ativos do que em criança. Entre os alunos ativos, a Sara, atleta de natação de alta competição, viu aumentar gradualmente o número de treinos semanais com idade, distinguindo-se assim da maioria dos restantes alunos entrevistados:

Ao início ia fazer natação só ao domingo, depois passei para a pré- competição e aí já treinava 3 vezes por semana e depois com 8 anos passei para a competição e comecei a treinar mais vezes, mais do que 5 vezes por semana, porque aí já era mesmo a sério. Atualmente, os treinos são diários e muito intensos. Tem de ser assim porque a água não é o nosso meio e precisamos de treinar muito mais. Na natação e com a minha idade, o ideal é treinar 9 vezes por semana. Isso inclui treinos diários. (Sara, ativa, elevado ESE)

Porém, a Ana, aluna ativa com baixo estatuto socioeconómico, também revela fazer mais atividade física na fase do ensino secundário do que em outros momentos da sua vida, sobretudo, devido ao aproveitamento das oportunidades oferecidas pela escola ao nível do desporto escolar.

Acho que faço um pouco mais. Todos os dias faço qualquer coisa. Tenho treinos às segundas, terças, quartas e sextas, Educação Física é às terças e quintas, mais os jogos aos fins-de-semana, às vezes.

No que se refere aos alunos inativos, a única exceção é o José, que por ter iniciado recentemente um novo “plano” alimentar e de atividade física (e.g., deslocação casa-escola a pé) considera-se fisicamente mais ativo do que em criança.

Oportunidades e barreiras gerais à prática de atividade física

Para melhor compreender porque adotam uns jovens um estilo de vida ativo e outros um estilo de vida inativo, assim como ocorrem as mudanças a este respeito com a idade, é importante analisarmos a perceção dos alunos sobre as oportunidades e as barreiras gerais à participação em atividade física nas diversas fases da sua vida.

Os quatro alunos ativos com um elevado estatuto socioeconómico caracterizam-se por referir a existência de diversas oportunidades de prática ao longo da vida, destacando-se o papel facilitador da família, da escola e dos clubes. A ilustrar esta afirmação surgem, por exemplo, os seguintes excertos:

P – Como é que explicas as oportunidades que tiveste para brincar e aderir à prática de atividade física nesta fase da tua vida [1º CEB]?

R – Não era só da parte dos meus pais que surgiam as oportunidades. Na minha escola havia muitas atividades, havia o ballet, ténis, e essas atividades estavam sempre a serem inculcidas. [...] Na fase do 2º e 3º CEB, assim como no Secundário, as oportunidades continuaram a ser boas. Mantive-me sempre a fazer desporto e atividade física. (Sara, ativa, elevada ESE)

Tive muitas oportunidades. Sinto que, como sempre fui indeciso, nunca consegui fazer a melhor escolha de dois desportos. Fui experimentando vários desportos nessa fase [1º CEB]. (Sérgio, ativo, elevado ESE)

Pelo contrário, temos os casos dos dois rapazes com um baixo estatuto socioeconómico que, apesar de ativos, revelam ter tido poucas oportunidades nas diversas fases da vida, como se pode constatar:

Gostava que tivessem sido mais. Eu gostava muito de futebol na altura e se houvesse aulas de futebol eu talvez tivesse ido. Agora já se vê mais oferta mas antes acho que não havia muita oferta. Por acaso gostava de ter tido essas oportunidades que existem agora para os mais novos. (Fábio, ativo, baixo ESE)

Acho que não tive oportunidades [na fase do 1º CEB]. Santo Antão [em Cabo-Verde] é uma ilha grande e se queria praticar desporto formal tinha que me deslocar, mais ou menos, durante 30 minutos de carro e se fosse a pé era muito mais tempo. Não tinha hipóteses de ir, não compensava e os meus pais não deixavam porque essas atividades eram à noite. [...] Na fase do 2º e 3º CEB, já em São Vicente, tive uma [oportunidade] e agarrei. Foi mais pelo que vi, gostei de ver e gostava de saber fazer capoeira. Experimentei e senti-me bem ao praticar. (Nélson, ativo, baixo ESE)

As duas raparigas ativas com baixo estatuto socioeconómico relatam que tiveram algumas oportunidades, mas consideram que estas poderiam ter sido mais e melhores. Se no geral, por um lado, estas alunas destacam positivamente o papel da escola na criação de oportunidades (com exceção da fase do 1º CEB para a Ana), por outro lado, apontam os fatores sociais (e.g., normas sociais por serem raparigas) e ambientais (e.g., distância casa-clubes) como limitadores das oportunidades. Mais especificamente, estas alunas declaram que:

Acho que tive boas propostas, ainda assim acho que poderia ter tido mais. Tudo o que me propunham, às vezes, agarrava [referindo-se à fase do 1º CEB]. [...] Nesta fase [2º e 3º CEB] sim, foram as suficientes mas também considero que o local onde vivo me limitou um pouco. (Ana, ativa, baixo ESE)

P – Existem algumas atividades, para além dessas, que a tua família te encoraje a fazer?

R – É o futsal. Encorajam-me, dizem que tenho muito jeito e que se eu fosse rapaz tinha um grande futuro, mas como não sou rapaz já é mais complicado porque ser rapariga e jogar à bola não dá muito sucesso.

P – Sentes isso? Sentes que o fato de seres rapariga é limitativo das oportunidades de prática?

R – Sim, hoje em dia é. Não há equipas. O Sporting e o Benfica são as maiores e só têm rapazes, não avançam. (Francisca, ativa, baixo ESE)

Um outro dado que emerge da análise das narrativas de vida destas duas alunas ativas é a reduzida oferta de oportunidades e a reduzida participação em atividades físicas formais fora do contexto escolar na fase do 2º e 3º CEB. Nesta fase, a autonomia, fundamental para, por exemplo, superar a barreira da distância casa-clubes, ainda não é tão acentuada como na fase do ensino secundário, o que pode configurar-se como um obstáculo à participação.

Sobre os excertos anteriormente apresentados dos quatro alunos ativos com um baixo estatuto socioeconómico, destaca-se a presença comum de expressões relacionadas com o máximo aproveitamento das poucas oportunidades disponíveis.

Pelo contrário, se focalizarmos a nossa atenção nos alunos inativos com um elevado estatuto socioeconómico, verifica-se que a maioria (n = 3) refere ter tido várias oportunidades para se envolver na prática de atividade física. A este respeito a Leonor é a exceção pois menciona que as oportunidades de que dispôs poderiam ter sido melhores, sobretudo devido à reduzida oferta de atividades na zona envolvente à sua casa e à falta de apoio dos seus pais na fase da adolescência.

P – Como explicas as oportunidades que tiveste para brincar e aderir à prática das atividades físicas e desportivas durante a fase do 1º CEB?

R – A escola oferecia algumas e o resto éramos sozinhos, íamos jogar e brincar. Natação era com a escola, na escola jogávamos também à bola e à apanhada. [...] Na fase do 2º e 3º CEB, foi a escola. O desporto escolar foi importante. Depois em casa também, praticava com os meus amigos. (Vasco, ativo, elevado ESE)

Sim. Eu é que não fui mesmo, porque sempre tive oportunidades, com certeza. (Rita, inativa, elevado ESE)

Por último, dos quatro alunos inativos com baixo estatuto socioeconómico, um revela que teve oportunidades suficientes mas que nunca as quis aproveitar por preferir atividades sedentárias (José). A Cristina aponta que as oportunidades existiram mas poderiam ter sido melhores, nomeadamente, no que se refere à acessibilidade da prática de atividade física informal no bairro.

Os outros dois alunos indicam que as oportunidades foram nulas (Tânia) ou muito limitadas (Fernando), sobressaindo a influência dos pais, no primeiro caso, e da política de atividade física do bairro e do clube no segundo caso (e.g., distância casa-clube, custos económicos, carácter exclusivo do desporto e horários). Por exemplo:

Foram sempre aparecendo só que eu nunca quis mesmo. Nunca me interessei por nada... desporto nunca me interessou. Nunca me puxou mesmo. [...] Eu acho que até tive muito tempo, só que fiz outras escolhas. Acabei por escolher a consola e o computador em vez de praticar muita atividade física. Eu sou mais de desporto de sofá, consola e computador (José, inativo, baixo ESE)

Eu acho que quando se é mais novo quem cria as oportunidades são os nossos pais. Eles não me criaram essas oportunidades e então eu vejo como que não as tive [1º CEB]. [...] Na fase do 2º e 3º CEB, eu descrevo como nenhuma. Não surgiram nenhuma oportunidades. Mas também não estava alerta para isso. (Tânia, inativa, baixo ESE)

Oportunidades... Oportunidades têm-se, mas depois entrar para os clubes é que é mais complicado. Gostaria de ter tido mais.

P – E talvez mais oportunidades também mais próximo da tua casa?

R – Sim, sinto que ali à volta há poucas. Ainda por cima temos de nos dirigir até tão longe, depois os treinos de futebol que acabavam às 20h00 iam passar a ser, acho eu, das 21h00 às 22h00, e assim era mais complicado. (Fernando, inativo, baixo ESE)

Assim, no geral, verifica-se que os alunos com um elevado estatuto socioeconómico usufruem de mais e melhores oportunidades para realizar atividade física do que os alunos com um baixo estatuto socioeconómico.

Apesar de anteriormente termos referido algumas das limitações à participação em atividade física, em seguida, apresentamos detalhadamente as barreiras gerais percebidas pelos jovens ativos e inativos. Lembra-se que as barreiras são consideradas gerais porque à partida podem não estar associadas a um contexto específico de atividade física (e.g., informal, formal, desporto escolar). De referir ainda que as barreiras podem obstaculizar por completo a prática de atividade física ou apenas limitar a frequência da participação.

Numa apreciação global, regista-se que os alunos ativos apontam menos barreiras à participação quando comparados com os alunos inativos.

Entre os alunos ativos, o fator mais referido está relacionado com política de atividade física do seu bairro, nomeadamente, com a reduzida possibilidade de se praticar atividade física formal (e.g., num clube). Este fator foi referido por todos os alunos ativos com baixo estatuto socioeconómico ($n = 4$) e por um aluno com elevado estatuto (Sérgio). Contudo, o Sérgio apenas considera este fator como um obstáculo à participação na fase do ensino secundário, quando os seus pais deixaram de assegurar regularmente o transporte entre a sua casa e o clube. Para os alunos ativos com um baixo estatuto socioeconómico, este é um problema transversal às diversas fases da sua vida, sobretudo, porque não existe um apoio direto dos pais ao nível do transporte, ao contrário do que se verifica com alguns alunos ativos com um elevado estatuto socioeconómico (e.g., Bruno, Sara, Tiago). A título de exemplo, observe-se as palavras de uma aluna ativa com um baixo estatuto socioeconómico:

P – Ok. Nunca pensaste em praticar fora da escola?
 R – Já, mas ainda não dei esse passo. Não sei bem porquê, mas um dia pode ser que sim.
 P – Tens algum clube próximo da zona onde moras?
 R – Pois, também é isso. Nesta zona não há muitos clubes, tem de ser mais fora.
 P – E tens conhecimento de sítios onde se pode praticar?
 R – Sim. Se quisesse jogar voleibol teria de ser lá para X e Z [locais distantes da escola e da zona onde mora], que ficam a 20 ou 30 minutos de carro. Aqui nesta zona não há nada.
 P – Conheces alguém que pratica nesses clubes?
 R – Sim, irmãos de amigas minhas.
 P – Gostavas de participar? Existe alguma coisa que te impossibilite, como o tempo para estudares ou assim?
 R – Gostava muito de participar e jogar voleibol. O tempo para estudar não é um problema porque tenho as tardes todas livres. Eu tenho muito tempo. Para mim o maior problema é o meio de transporte.
 P – Achas que se houvesse um clube próximo da tua casa praticavas lá atividade física?
 R – Ai já pensava duas vezes. Já era diferente.
 P – Como é que explicas as oportunidades que tiveste para praticar atividade física nesta fase? Achas que foram as suficientes?
 R – Sim, foram as suficientes mas também considero que o local onde vivo me limitou um pouco. (Ana, ativa, baixo ESE)

Neste último excerto, também é possível observar a referência ao tempo livre e aos horários do treino. No total, a falta de tempo livre configura-se como a segunda maior barreira, sendo evocada por metade dos alunos ativos (3 rapazes, excepto o Sérgio, e 1 rapariga, a Matilde). Para estes alunos, este fator assume-se como importante, sobretudo, na fase do ensino secundário, mais especificamente, no 12º ano de escolaridade, sendo que para dois deles parece ser concorrente com o tempo para estudar (Fábio e Matilde). A este respeito considere-se o discurso da Matilde, aluna ativa com elevado estatuto socioeconómico, primeiramente ao refletir sobre o tempo livre, como se organizava e estudava, quando era praticante de atletismo e treinava 5 vezes por semana, na fase do 2º e 3º CEB.

Acho que é muito importante termos Educação Física desde cedo porque a atividade física deveria mesmo fazer parte da nossa vida, não é só estudar. Acho que através da atividade física, pela experiência que tenho e pelas pessoas que fui conhecendo ao longo da minha vida no desporto, vejo que as pessoas que são muito boas num desporto e que têm menos tempo livre conseguem gerir muito melhor o seu tempo. Por exemplo, aquela minha amiga do atletismo era assim e eu também comecei a ser assim. No 5º ano eu tinha pouco tempo livre porque tinha os treinos e comecei a gerir melhor o meu tempo. Normalmente, as pessoas que têm muito tempo livre ficam com muitas horas para estudar mas, se calhar, não as aproveitam tão bem. Enquanto eu só tinha meia hora mas aquela meia hora aproveitava-a muito bem e, a partir desse momento, criei e ganhei método de estudo. Aliás quando eu saí do atletismo, no 9º ano, até baixei um bocado as minhas notas. (Matilde, ativa, elevado ESE)

Porém, quando já se encontra no final do 12º ano de escolaridade e reflete sobre o mesmo problema, enfatiza as notas e a necessidade de as aumentar para poder entrar para a faculdade.

Por exemplo, eu vejo que tinha muito mais tempo. Agora no 12º ano é preciso ter médias para entrar na faculdade e montes de vezes quero ir praticar desporto, mas depois penso nas prioridades e tenho que dedicar-me ao estudo. Uma coisa era se eu quisesse seguir o desporto como carreira, tenho amigos que chegam a pôr o desporto à frente da escola, mas eu não posso fazer isso porque não é isso que quero seguir. Às vezes, tenho imensa pena de não praticar mais desporto porque não posso. No 10º ano cometi um erro, porque ia treinar basquete, depois ia ao ginásio e raramente estudava. Este ano não pode acontecer isso, porque tenho de subir imenso as notas para poder entrar na faculdade.
 P – O que é que queres seguir?
 R – Quero seguir gestão e ir para a Universidade Nova. A média é alta, portanto tenho que subir as notas, sobretudo, a matemática. Neste momento até tenho uma boa média, anda ali à volta dos 16 ou 16,5 valores. A média para entrar onde quero é de 17 valores e, por isso, tenho que subir as minhas notas. (Matilde, ativa, elevado ESE)

Um dos fatores que mais parece contribuir para esta alteração na forma de encarar o tempo livre, a atividade física e o desempenho académico, com o aproximar do final da escolaridade secundária, é a pressão exercida pelas mães dos alunos ativos com elevado estatuto socioeconómico ($n = 3$, excepto o caso do Sérgio). Por exemplo, considere-se ainda as palavras da Matilde sobre os motivos pelos quais recentemente havia desistido de praticar basquetebol:

Não tenho mesmo tempo. Por exemplo, eu andava no basquete e se eu andar num desporto em que tenha horários fixos, eu não posso estar a pensar que tenho teste e que vou faltar, porque não posso estar a faltar aos treinos. Se andar num ginásio posso não ir durante três dias e depois voltar quando me der mais jeito. Foi também por isso que eu este ano desisti do basquete, não só por causa do treinador, porque eu faltava imenso quando tinha testes de matemática, pois tinha que subir as notas e a minha mãe quase nem me deixava ir aos treinos. (Matilde, ativa, elevado ESE)

No caso da Sara, a outra aluna ativa com elevado estatuto socioeconómico e atleta de alta competição em natação, este fator também emerge como limitador da participação em atividade física. A pressão da sua mãe para aumentar o desempenho académico, leva a Sara a reduzir a frequência com que treina semanalmente de 9 para 6 vezes, tal como a própria refere. Quanto ao Bruno, aluno ativo com elevado estatuto socioeconómico, apesar de não reduzir a sua prática de atividade física, também refere que sente da parte da sua mãe um apoio reduzido:

Já a minha mãe é o contrário [do pai] porque diz que eu tenho mas é de me concentrar mais na escola e que perco muito tempo no futebol, que não devia dedicar-lhe tanto tempo. Se calhar é também porque nunca praticou muita atividade física. A minha mãe nunca me apoiou a 100% mas também nunca me disse que não podia fazer, ela gostava é que eu dedicasse mais tempo à escola. (Bruno, ativo, elevado ESE)

Assim, podemos concluir que a maioria dos alunos ativos com um elevado estatuto socioeconómico ($n = 3$), mas sobretudo as raparigas, enfrentam uma forte pressão por parte das suas mães no sentido de reduzirem a participação em atividade física para aumentar o tempo de estudo e, consequentemente, o desempenho académico. Importa por isso esclarecer junto de todos os intervenientes da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, diretores, pais e encarregados de educação) que reduzir o tempo destinado à prática de atividade física não contribui para o aumento do rendimento escolar, antes pelo contrário. A evidência refere existirem estudos em que o rendimento escolar aumentou e outros em que o aumento da atividade não originou uma diminuição do rendimento escolar (Howie & Pate, 2012; Rasberry et al., 2011; Singh et al., 2012). De referir ainda que esta pressão dos pais/familiares para reduzir o tempo destinado à prática de atividade física e aumentar o rendimento académico não emerge em mais nenhum outro caso analisado, nem dos alunos ativos, nem dos inativos.

Para encerrar a questão do tempo livre, parece-nos importante recordar que a maioria dos alunos entende que praticar 60 minutos de atividade física é exequível, desde que haja “vontade” e organização (e.g., criar rotinas, inclusive de estudo). Neste sentido, o Sérgio afirma que:

P – Achas difícil conciliar a atividade física com a escola? Muitos dos jovens dizem que a escola é muito exigente e que, por vezes, não fazem atividade física porque não têm tempo.

R – Ah não, eu acho que isso não é verdade porque é só 2 ou 3 horas por dia e num dia normal temos sempre 5 ou 6 horas disponíveis só para nós, por isso, temos mais do que tempo suficiente para estudar e fazer atividade física. Talvez um dia antes do teste, se não estudas e se gostas mais de estudar tudo na véspera, compreende-se que faltes esporadicamente aos treinos. (Sérgio, ativo, elevado ESE)

Outras três barreiras que emergem das narrativas de vida de alguns dos alunos ativos, e que como poderemos ver adiante se relacionam de alguma forma entre si, são a preferência por realizar outras atividades, os pares e as normas sociais. Atente-se às palavras de dois alunos ativos com elevado estatuto socioeconómico, relativamente aos motivos para desistir do atletismo (Matilde) e acerca daquilo que os jovens mais parecem privilegiar nos dias de hoje, assim como a influência que os pares podem exercer num determinado comportamento (Bruno).

Foi no final do 8º ano e porque comecei a fazer um musical, o “Anny”, que me ocupava imenso tempo. Durante um ano tive todos os dias ensaios a seguir à escola e tive mesmo que optar por uma coisa ou por outra. Depois também não foi só por causa disso, eu no 8º ano já não estava com tanta motivação porque comecei a sair à noite, ficava muito cansada porque tinha de acordar cedíssimo e eu queria era estar com os amigos. Acho que no 9º ano se começa a optar se se quer seguir o desporto de alta competição como carreira ou não. Se eu quisesse mesmo é ali que se decide. Se eu quisesse seguir o atletismo como carreira teria de abdicar dessas coisas, tal como aquela minha amiga abdicava, não saía à noite, não ia a festas e não fazia metade das coisas que eu comecei a fazer.

P – Sentias que os teus amigos te levavam a fazer isso?

R – Sim, claro. E eu também queria. Era aquela fase de querer descobrir as coisas novas, o querer sair à noite, uma nova coisa e fase. Como vi que não conseguia conciliar todas essas coisas optei por sair do atletismo de competição. (Matilde, elevado ESE)

Acho que neste momento a nossa geração está mais ligada para outras coisas. Se nós repararmos bem é enorme a quantidade de pessoas que começam a sair à noite, a fumar ou a beber e fazem-no logo com 14 anos, ou seja, cada vez mais cedo. Acho que a ideia de que temos que sair à noite e beber porque senão não és social e não te enquadras no nosso grupo, está cada vez mais fomentada na cabeça das pessoas e acho que, às vezes, as pessoas acabam por abdicar de certas coisas para fazer outras atividades. Não acredito que uma pessoa que fume e que saia à noite tenha tanta disponibilidade para praticar atividade física, sente-se logo mais cansado e depois não lhe apetece. (Bruno, ativo, Elevado ESE)

No excerto seguinte, pode-se verificar como o Bruno também diz ser condicionado pelas “normas sociais” prevalecentes entre os seus pares:

P – O que é que representavam aos teus olhos de criança estas brincadeiras e as atividades físicas?

R – Eu gostava e hoje olho para essas brincadeiras e sinto saudade. Pronto, era uma outra liberdade, eram outras brincadeiras e coisas que fizemos que hoje as pessoas olham para nós e dizem: este aqui deve estar maluco, a fazer isto aqui! Na altura podíamos fazer o que quiséssemos, ninguém nos julgava e eram sempre brincadeiras marcantes. Hoje em dia se passar perto da minha escola e vir um miúdo a jogar aos “tazos” apetece-me logo ir para lá e jogar com ele, mas não o posso fazer. É a influência da sociedade. Hoje em dia, nós chegamos a uma certa idade em que parece que nos põem uma etiqueta em que: tu podes fazer isto e isto; mas se fizer aquilo já não posso, já sou posto de parte e isso.

P – Sentes essa pressão por parte dos jovens que têm a mesma idade do que tu?

R – Sim. Às vezes estou com o meu irmão a ver desenhos animados e se vem lá algum amigo diz logo: Eeh, tás a ver isso?! Eu via isso quando tinha 7 anos; e, nessas situações, uma pessoa fica sempre com aquela tendência: ah eu só estava a ver isto porque o meu irmão também vê; e isso às vezes não é verdade. Assim, quando sei que um amigo vai lá a casa metemos sempre no canal da MTV, ou parecido, para não parecer tão mal. (Bruno, ativo, Elevado ESE)

No caso da Francisca, aluna ativa com baixo estatuto socioeconómico, como vimos anteriormente, as ofertas para poder jogar futsal são diminutas por ser rapariga, tendo que se

deslocar para longe de casa e repartir a prática por diversos contextos (desporto escolar, desporto formal e desporto informal). Por fim, ter dificuldades económicas é uma barreira que afeta de forma declarada o Nélson. Atente-se às suas palavras sobre como começou a praticar capoeira e a importância que o professor assumiu para que este obstáculo fosse ultrapassado:

Foi quando terminei o 7º ano e o stor de capoeira foi lá a minha escola fazer uma roda. Então disse que quem tivesse passado a todas as disciplinas poderia ir praticar capoeira de borla. Eu fui lá, experimentei e gostei. [...] A minha mãe disse-me que eu podia ir o primeiro mês, mas como a mensalidade era um pouquinho cara disse-me que depois não conseguiria pagar. Mais tarde falei com o meu stor e disse-lhe que tinha de desistir porque não tinha dinheiro para pagar a mensalidade. Ele deixou-me continuar a treinar, desde que eu passasse a fazer algumas atividades extras, como ir tirar o arame dos pneus ou ajudar nos batizados de capoeira. Foi uma maneira de poder continuar a praticar. (Nélson, ativo, baixo ESE)

Em suma, os alunos ativos percecionam as seguintes barreiras gerais: política de atividade física do bairro (oferta e acessibilidade; sobretudo alunos com baixo estatuto), tempo livre (no 12º ano), pressão das mães para estudar (sobretudo, os alunos com elevado estatuto), normas sociais e os pares, outros interesses, horários e dificuldades económicas (alunos com baixo estatuto).

Se centrarmos a nossa atenção nos alunos inativos verificamos que são muitas as barreiras percebidas à prática de atividade física, nomeadamente: gosto relativo à atividade física ($n = 5$), esforço ($n = 4$), amotivação ($n = 4$), apoio dos pais ($n = 4$), apoio dos amigos ($n = 3$), perceção de competência ($n = 3$), limitações físicas ($n = 3$), dificuldades económicas ($n = 3$), tempo ($n = 3$), outros interesses ($n = 2$), instalações e política de atividade física do bairro ($n = 2$) e idade ($n = 2$).

Se atendermos à análise dos casos segundo as variáveis sexo e estatuto socioeconómico encontramos padrões diferenciadores. De uma maneira geral, a maioria dos rapazes inativos ($n = 3$, excepto o Fernando), demonstra, sobretudo, a existência de diversos fatores psicológicos e cognitivos relacionados com o gosto e a motivação para realizar atividade física, preferindo realizar outro tipo de atividades. Entre os rapazes inativos, o Fernando é a exceção pois indica que gosta muito de jogar futebol. Contudo, enuncia diversas barreiras à participação em atividade física formal num clube, nomeadamente: carácter exclusivo do desporto, distância casa-clube, reduzido apoio dos pais (transporte e custos económicos) e idade.

Eu também sou muito preguiçoso. Gosto mais de descansar, dormir, falar com os meus amigos no mesmo sítio. (Tiago, inativo, elevado ESE)

Na altura [1º CEB], segundo me lembro, era complicado. Eu queria ter começado a jogar futebol desde pequeno, só que era complicado. Os meus pais como não tinham tempo, era complicado levarem-me aos treinos e assim, então, por causa disso nunca cheguei a iniciar uma prática de atividade nessa altura. Foi mesmo basicamente por falta de tempo e disponibilidade da parte dos meus pais. Aquilo [o clube de futebol] também ficava ainda um bocado longe da minha casa, e era complicado um chavalito de 10 anos ir sozinho. Era complicado. [...] Agora, pois, eu gostava de entrar para um clube e agora com esta idade já é mais complicado de entrar para um clube. Essencialmente é por causa disso. (Fernando, inativo, baixo ESE)

Por outro lado, as raparigas inativas, para além de diversos fatores psicológicos, distinguem-se dos rapazes por perceberem como barreiras à participação o tempo livre, o reduzido

apoio dos familiares e dos amigos e as dificuldades económicas (só para as alunas com baixo estatuto), tal como podemos constatar:

Sim, mas não era aquela coisa... como eu era menina, não era um menino, menino era incentivado a jogar futebol e eu fui incentivada a entrar para o ballet, mas como não quis depois passou um bocado esse apoio. Tanto que hoje em dia eu culpo-o por isso e digo: Pai, a culpa é sua por eu ser sedentária. Mas de certa forma eu acho que sim. Se tivesse tido um maior incentivo eu teria ido mais longe. [...]

P – Ok. Na tua opinião, achas que é importante para os jovens terem companhia para fazer essas atividades?

R – Para pessoas como eu sim, se não tiver companhia não vou. Para outras pessoas, como essa minha amiga, não. Ela tem o ginásio em casa, desce as escadas, e faz a atividade física lá. (Rita, inativa, elevado ESE)

P – Existem algumas atividades, físicas ou não, que a tua família te encoraje a fazer?

R – Não. Eu antes tinha pedido para entrar na natação, só que a minha mãe disse: Ah deixa, deixa para depois; porque às vezes é dispendioso e então... Foi há pouco tempo. Por acaso foi no verão passado que eu disse que queria ir, só que ela disse para deixar para depois. E agora não tenho tempo, mas pronto.

P – Porque é que dizes que não tens tempo? Essa foi uma das razões que tu indicaste no questionário para não praticar atividade física.

R – Porque trabalho e estudo. Trabalho no McDonald's. (Tânia, inativa, baixo ESE)

Em termos de balanço pode-se constatar que: os alunos ativos e inativos apresentam uma perceção condizente com o seu estilo de vida; os alunos ativos e inativos concordam que as recomendações de atividade física são alcançáveis pela generalidade das crianças e jovens desde que haja motivação, tempo disponível e oportunidades para praticar atividade física desde cedo, quer no contexto da Escola e Educação Física, quer ao nível dos clubes; todos os alunos ativos e a maioria (n = 5) dos inativos revelam a intenção de praticar atividade física; a minoria dos alunos ativos (n = 3) e, contrariamente, a maioria dos inativos (n = 6), indica que gostaria de ter praticado mais atividade física no passado; a maioria dos alunos ativos (n = 5) e inativos (n = 7) assume-se como fisicamente menos ativa na fase da adolescência; os alunos com um elevado estatuto socioeconómico, ativos e inativos, revelam ter mais e melhores oportunidades de se envolver na prática de atividade física quando comparados com os seus pares com baixo estatuto socioeconómico; entre os alunos ativos as barreiras mais apontadas estão relacionadas com a política de atividade física do bairro (sobretudo alunos com baixo estatuto), o tempo livre, a pressão dos familiares para aumentar o desempenho académico (sobretudo as raparigas com elevado estatuto), as normas sociais e outros interesses; entre os rapazes inativos prevalecem como obstáculos à participação diversos fatores cognitivos e psicológicos, como a motivação e o gosto para a prática, assim como a preferência por outras atividades; já as raparigas inativas diferenciam-se dos rapazes inativos por evidenciarem como barreiras o tempo, o apoio da família, o apoio dos amigos e as dificuldades económicas (apenas alunas com baixo estatuto).

Perceções sobre os benefícios da atividade física

A maioria dos adolescentes entrevistados reconhece que a participação regular em atividade física proporciona benefícios físicos (ativos n = 6; inativos n = 7), psicológicos (ativos n = 5; inativos n =

6) e na saúde em geral (ativos $n = 7$; inativos $n = 8$). Os excertos que se seguem são disso ilustrativos:

É algo saudável e que melhora o meu bem-estar físico. Quando surgem situações em que eu decido usar o meu corpo... no outro dia decidi ir apanhar o comboio, tive de correr e só consegui porque tenho a forma física que tenho. Depois ao transportar as compras posso fazer menos viagens porque tenho mais força e levo mais sacos de cada vez. Coisas assim. (Sérgio, ativo, elevado ESE)

É para a saúde, para o bem-estar físico e psicológico também. Acho que se for uma coisa de que gostamos dá um conforto e tranquilidade. O psicológico também, pois uma pessoa que faz exercício e sente-se bem consigo e com o seu corpo sente-se melhor (Tiago, inativo, elevado ESE)

A este respeito, a Sara, aluna ativa, apresenta uma das respostas mais completas:

Gosto de treinar, é bom. Em primeiro eu já cresci habituada a ter esse sentido. Depois há um sentido de equipa muito diferente do que existe aqui na escola. Na escola dá para perceber perfeitamente a diferença entre as pessoas que praticaram desporto durante a sua vida das que não o fizeram, até por uma questão psicológica. Acho que quem pratica é favorecido em termos físicos e também psicológicos. No outro dia até dei um exemplo a uma amiga minha, para um exame uma pessoa que nunca tenha praticado desporto vai quase a roer as unhas e está mesmo nervosa enquanto uma pessoa que já tenha praticado desporto já sentiu esse nervosismo antes, vai muito mais calma e sabe lidar melhor com situações de stress. [...]

P – De um modo geral o que é que pensas sobre a atividade física?

R – Como os Gregos diziam é importante manter o corpo e a mente sã.

P – Quais os benefícios de praticarmos atividade física regularmente?

R – Acho que o ser humano, como qualquer animal, foi feito para estar em movimento e agora tudo o que nós fazemos incentiva a pessoa a estar quieta e isso pode trazer problemas a nível de saúde.

P – Que doenças conheces associadas ao sedentarismo?

R – A obesidade associa logo e depois existem uma série de problemas. Por exemplo, os distúrbios alimentares e a anorexia. Acho que muito dificilmente alguém que pratique desporto vai ficar anorético, quando se calhar entre aqueles que não praticam desporto isso é muito mais frequente, pois os jovens querem emagrecer e perder peso, e também pode haver problemas a nível psicológico. (Sara, ativa, elevado ESE)

A principal diferença entre os alunos ativos e inativos, reside no fato dos primeiros reconhecerem maioritariamente o desenvolvimento de competências a nível pessoal e social ($n = 5$) como resultado do processo de participação em atividade física, quando comparados com os alunos inativos ($n = 3$). Por exemplo:

Foram boas [experiências em atividade física], proporcionaram-me alegrias e permitiram-me conhecer imensa gente. Acho que uma das vantagens de praticar desporto é convivermos com imensa gente que gosta de fazer a mesma coisa que nós, e não sair logo da escola e ir para casa. Eu gostava e gosto imenso de praticar desporto. [...] É sempre importante fazer atividade física porque isso mais tarde pode ser determinante na forma como interagimos com a sociedade e como nos adequamos ao estilo de vida da sociedade. (Bruno, ativo, elevado ESE)

2.1.1.2. CONHECIMENTOS

Conhecimentos sobre as recomendações de atividade física

Tendo como referência as recomendações de atividade física para as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 5 e os 18 anos da Organização Mundial da Saúde (2010), verifica-se que apenas duas alunas, uma ativa (Sara) e uma inativa (Tânia), acertaram ao responder ao questionário. No que concerne à frequência semanal, ainda através da análise dos dados do

questionário, constata-se que apenas uma minoria dos alunos ativos ($n = 3$) e inativos ($n = 2$) demonstra conhecimento. As respostas dos alunos ativos que não acertaram oscilam entre uma frequência de duas a quatro vezes por semana, enquanto no caso dos inativos variam entre duas a cinco vezes. Quanto à duração, são mais os alunos inativos ($n = 6$) a acertar do que os ativos ($n = 4$). Ainda assim, é de realçar que dois dos alunos ativos falham por excesso, ou seja, respondem que se deve praticar mais de 60-90 minutos por sessão, enquanto todos os restantes falham por defeito (e.g., 30-45 minutos por sessão). Adicionalmente, apenas uma minoria dos alunos ativos ($n = 3$) e dos inativos ($n = 2$) entende que se deve praticar atividade física com uma intensidade moderada a vigorosa. Todos os outros alunos ativos ($n = 5$) e inativos ($n = 6$) indicam que apenas se deve praticar a uma intensidade moderada.

Nas entrevistas, nenhum aluno revelou conhecer as recomendações de atividade física para que as crianças e os jovens possam manter ou beneficiar os seus níveis de saúde, isto é, mencionar que se deve praticar atividade física diariamente, durante pelo menos 60 minutos e a uma intensidade moderada a vigorosa. Atente-se às seguintes declarações dos alunos entrevistados:

P – Quantos vezes e a que intensidade devem os jovens praticar atividade física por semana para manter ou melhorar a sua saúde?

R – Três, não sei!? A uma intensidade moderada, se calhar um dia podemos fazer atividade um bocadinho mais vigorosa, se nos sentirmos bem e para puxar um bocadinho mais, mas deve ser moderada pois no meio é que está a virtude. (Leonora, inativa, elevado ESE)

Três vezes por semana, pelo que eu ouço, acho que é o melhor. Digo isso com base no que eu mais ouvi e convivi digamos, sobretudo nos ginásios. A maioria dos personal trainers falam que o mais correto é a pessoa fazer três vezes por semana para poder alternar relativamente à parte que se está a trabalhar. É o que eu sei. (Rita, inativa, elevado ESE)

Dois no mínimo, durante 50 minutos, também no mínimo. (Sérgio, ativo, elevado ESE)

Assim, a partir do cruzamento dos dados obtidos através do questionário e da entrevista, é possível concluir que os alunos ativos e inativos não conhecem as recomendações de atividade física para as crianças e os jovens, tal como os jovens de outros estudos (Keating et al., 2009; Marques et al., 2014c). Neste sentido, na nossa investigação, verifica-se que o conhecimento das recomendações não surge associado à adoção de um estilo de vida ativo. Contudo, apesar de reconhecermos que o conhecimento por si só não é suficiente para haver uma modificação comportamental, este pode-se assumir como um fator importante na adoção e manutenção de um estilo de vida ativo, sobretudo no caso das raparigas, como demonstram Roth e Stamatakis (2010). A partir da análise destes resultados parece-nos razoável sugerir que diversas entidades da sociedade portuguesa, como organizações, os *media*, mas também a Escola, a Educação Física e os seus profissionais não estão a conseguir fazer chegar aos jovens, de uma forma eficaz, as informações relacionadas com as recomendações de atividade física. Esta última afirmação é ainda corroborada por outras evidências, apresentadas mais à frente neste trabalho e resultantes da análise

das entrevistas, sobre como o currículo em Educação Física é percebido pelos alunos no que se refere à promoção dos conhecimentos de aptidão física e saúde.

Conhecimentos sobre a organização da própria atividade física

Saber como organizar a própria atividade física foi outro indicador do conhecimento que apenas emergiu, de forma específica, em algumas das entrevistas. Apesar de reconhecermos que este tópico poderia ter sido mais explorado com os diversos alunos (e.g., pouca informação foi possível obter a este respeito a partir das entrevistas efetuadas aos rapazes ativos), importa ainda assim destacar os seguintes dados. As raparigas ativas evidenciam alguns conhecimentos sobre as diversas capacidades coordenativas (Ana e Sara) e sobre como desenvolver a resistência (Francisca). Por exemplo:

P – Em Educação Física, o que é que costumam fazer para desenvolver a condição física?

R – Temos aqueles testes do vaivém, abdominais, extensões de braços, flexibilidade.

P – Que capacidades físicas desenvolves com essas atividades? Por exemplo, com o vaivém?

R – Resistência. Com os abdominais e extensão de braços desenvolvemos mais a força. (Ana, ativa, baixo ESE)

Eu ao nível da coordenação motora estou muito habituada a fazer movimentos cíclicos e acho que a Educação Física é boa nesse sentido porque desenvolve a nossa coordenação. Desenvolve também a nossa aptidão física, pois se calhar haveria coisas que eu nunca iria trabalhar na natação. Por exemplo, mesmo que tenha a minha aptidão anaeróbia desenvolvida, depois não consigo esticar a perna para um lado e o braço para outro sem cair, como na ginástica ou isso. (Sara, ativa, elevado ESE)

P – Se tivesses que desenvolver a resistência com é que o farias?

R – Então ia correr. Ia a um passo de treino durante x tempo e ia aumentando de dia para dia. Eu estou habituada a correr, portanto eu agora se quisesse ir desenvolver a resistência começava a correr, em passo de treino, durante 30 minutos. Amanhã mantinha os 30 minutos e se calhar para a semana já aumentava 40 minutos e depois ia aumentando gradualmente. (Francisca, ativa, baixo ESE)

Por outro lado, vários alunos inativos apresentam sobre estes mesmos tópicos, conhecimentos mais gerais (Leonor, Rita e Fernando), incorretos (José) e outros assumem à partida que não sabem como organizar a sua própria atividade física (Tânia e Vasco). Por exemplo:

P – Se quisesse desenvolver a tua resistência como é que o farias?

R – Acho que os abdominais são super importantes, não só os abdominais em si, mas fazer atividades que desenvolvam a parte abdominal, através da corrida acho que é o mais indicado. Como e quanto tempo correria?! Não sei, talvez 20 minutos. (Leonor, inativa, elevado ESE)

P – Se quisesse desenvolver a tua resistência como é que o farias?

R – Corria, fazia corridas regulares na rua ou então entrava para o ginásio.

P – Corrias durante quanto tempo e com que intensidade?

R – Correr... não tem a ver com a quantidade do que se corre, mas com a intensidade com que se pratica o exercício que é para manter o coração a bater mais depressa durante aquele tempo. (José, inativo, baixo ESE)

Resumindo, sobre os conhecimentos, retiramos duas conclusões: a totalidade dos alunos, ativos e inativos, não conhece as recomendações de atividade física, se atendermos às dimensões frequência, duração e intensidade das sessões; e ainda, a maioria das raparigas ativas (n = 3, excepto a Matilde) evidenciam um conhecimento mais adequado e específico sobre como organizar

a sua prática de atividade física quando comparadas com a maioria dos rapazes e raparigas com um estilo de vida fisicamente inativo ($n = 6$).

2.1.1.3. ATITUDES

Atitude face à escola

Os alunos ativos apresentam uma atitude favorável ($n = 6$) ou neutra ($n = 2$, Bruno e Fábio) perante a escola. Os fatores referidos como positivos pelos alunos com uma atitude favorável são: o gostar de estudar e obter boas notas ($n = 3$), a importância da escola para o futuro ($n = 3$), os pares ($n = 3$), os intervalos ($n = 2$), os professores ($n = 1$) e a escola como um lugar agradável de se frequentar ($n = 1$). Observe-se, então, os seguintes depoimentos:

P – O que é que pensavas da escola nessa altura [2º CEB]?

R – Gostava. A nível escolar o meu melhor ano foi no 5º ou no 6º, porque tive as minhas melhores notas de sempre. Até fui para o quadro de honra da escola. Fazia muito os trabalhos de casa. Acho que foi o culminar de fazer os trabalhos de casa sempre durante o 1º ciclo e também estudava sempre. O que eu mais gostava também era dos meus amigos e dos intervalos. (Sérgio, ativo, elevado ESE)

Eu gostava imenso da minha escola porque era muito acolhedora e eles tratavam muito bem as pessoas. Eu andei lá desde a primária e aquilo era como uma espécie de família. Lembro-me imenso da minha escola e tenho ótimas recordações. Sempre gostei da escola e sempre tive boas notas. (Matilde, ativa, elevado ESE)

Contudo, como fatores menos positivos alguns destes alunos referem: alguns professores e algumas disciplinas ($n = 2$), as infraestruturas da escola ($n = 1$) e a competição académica que existe entre os pares na fase do ensino secundário ($n = 1$). Este último fator também emerge como desfavorável no discurso do Bruno, aluno ativo com uma atitude neutra perante a escola. O outro aluno ativo com uma atitude neutra perante a escola é o Fábio. Ambos destacam não gostar de estudar, apesar de reconhecerem a importância da escola para o seu futuro. Estes dois alunos valorizam ainda, sobretudo nas idades mais novas, a oportunidade de estar com os seus colegas e os intervalos. Por exemplo, centremos a nossa atenção nas palavras do Bruno:

Na fase do 2º e 3º CEB, o que eu mais gostava era dos intervalos, nós tínhamos lá um campinho e jogávamos sempre contra as outras turmas. [...] Eu nunca fui muito adepto da escola, nunca me cativou muito o estudar. Sou bom aluno, tenho boas notas, mas estudo porque tem de ser e porque preciso de entrar nalgum lado. (Bruno, ativo, elevado ESE)

Se focarmos a nossa atenção na atitude dos alunos inativos perante a escola verificamos que metade apresenta uma atitude negativa ($n = 4$), enquanto os restantes repartem-se por uma atitude neutra ($n = 1$) e positiva ($n = 3$). Para estes últimos, os fatores referidos são similares aos apresentados anteriormente, isto é, a importância da escola para o futuro ($n = 3$), os pares ($n = 3$), os intervalos ($n = 2$), o espaço da escola ($n = 2$), estudar ($n = 1$) e os professores ($n = 1$). Ao invés, para os alunos que apresentam uma atitude negativa, mais especificamente, os dois rapazes com

elevado estatuto socioeconómico (Vasco e Tiago) e as duas raparigas com baixo estatuto (Cristina e Tânia), sobressaem como fatores desfavoráveis: as aulas em si ($n = 3$), os pares ($n = 2$, ambas as raparigas) e estudar ($n = 2$). Porém, estes alunos realçam alguns aspetos positivos, designadamente: os intervalos ($n = 3$), os pares ($n = 2$, ambos os rapazes), o espaço ($n = 2$) e alguns professores ($n = 1$). Consideremos, então, alguns dos testemunhos dos alunos com uma atitude desfavorável perante a escola:

P – O que é que representava a escola do 2º e 3º ciclo?

R – Gostava da escola mas também tive alguns problemas lá. Tive alguns problemas com algumas pessoas, relacionados com indisciplina. Ia muitas vezes ao gabinete do coordenador. Eu e uns amigos fazíamos um bocado de porcaria para lá. Fazíamos tantas asneiras ridículas. Por exemplo, lembro-me de um amigo meu ter levado uma pistola de airsoft para a escola. [...] As aulas eram uma seca, era estar ali sentado a ouvir uma pessoa a falar. E continuam a ser uma seca essas aulas. Não gosto de estar uma hora e meia a ouvir uma pessoa a falar sobre coisas que não me interessam. (Tiago, inativo, elevado ESE)

O meu rendimento escolar nunca foi assim muito bom. Eu fui sempre uma aluna mediana. Continuo assim. Nunca me esforcei assim muito na escola.

P – Como é que encaras, então, agora a escola no ensino secundário?

R – Como o sítio de onde eu me quero livrar imediatamente. Estou farta da escola, quero ir para a faculdade. Se calhar até é pior, mas quero sair daqui. Não é um sítio que não goste assim muito, não é que eu não goste, mas já não me diz nada. Estou aqui e só quero acabar o 12º e sair. (Tânia, inativa, baixo ESE)

Assim, podemos concluir que os alunos ativos apresentam uma atitude mais favorável perante a escola do que os alunos inativos. Por outro lado, no global, constata-se que o número de raparigas com uma atitude favorável ($n = 6$) é superior ao de rapazes ($n = 3$).

Atitude face à Educação Física

Os alunos ativos revelam uma atitude bastante favorável perante a disciplina de Educação física, em termos de gosto e importância. Para além das respostas ao questionário, a análise das entrevistas narrativas permite identificar um conjunto de fatores associados ao gosto pela Educação Física, nomeadamente, o gosto por praticar atividade física ($n = 7$), praticar atividade física desde cedo ($n = 5$), a diversão e prazer obtido no decorrer das aulas ($n = 6$), o contexto específico das aulas de Educação Física (i.e., aula prática, conteúdos da aula, interação com pares e professor; $n = 4$), gostar de tudo em Educação Física ($n = 2$) e as aprendizagens ($n = 1$). Como exemplo, observe-se as seguintes delacrações:

Foi sempre a minha disciplina favorita desde pequeno. Era sempre uma aula que eu tinha prazer em ir e em fazer as atividades. Eu sempre gostei muito das atividades físicas. Normalmente, quando estava nos intervalos e tinha que ir para uma aula qualquer achava chato enquanto que para a aula de Educação Física, se fosse preciso, até ia mais cedo para me equipar, estar lá a horas e passar mais tempo a jogar. São sempre aulas que passam rapidíssimo, entramos e parece que um minuto e depois já estamos a sair. É com imenso agrado que tenho Educação Física. (Bruno, ativo, elevado ESE)

É aquela aula em que nós temos mais expressividade e podemos nos libertar mais, fazer mais coisas e isso é sempre bom. O estar mesmo a fazer o exercício, praticar e estar a aprender coisas que gosto era o que me dava mais prazer nas aulas de Educação Física. [...] aprendemos através de forma diferente, mais interativa. [...] Sempre foi das minhas disciplinas preferidas. Sempre gostei e fui-me habituando desde pequenina a fazer atividade física e esse gosto foi sempre crescendo ao longo do tempo.

P – Porque é que achas que o teu gosto face à disciplina de Educação Física foi ficando cada vez maior?

R – Porque sempre pratiquei atividade física. Todos os anos fazia qualquer coisa e sempre que vamos praticando acho que vamos tendo um maior gosto por isso.

P – E o que menos gostavas nas aulas de Educação Física?

R – Eu acho que nunca tive isso. Eu sempre gostei de tudo a Educação Física... eu sempre adorei Educação Física, sempre adorei mexer-me. [...] Faz-me sentir bem. (Francisca, ativa, baixo ESE)

Apesar da maioria dos alunos ativos revelarem uma atitude favorável perante a Educação Física ao longo do seu percurso de vida e escolar, o mesmo não se verifica nos casos da Sara e do Fábio. Ambos indicam que durante a fase do 3º CEB houve um decréscimo da sua satisfação para com a disciplina de Educação Física, estando este relacionado com o professor (Sara) e os conteúdos das aulas (Fábio). Ainda assim, como podemos verificar nas suas palavras, a atitude voltou a ser mais favorável na fase do Ensino Secundário:

Normalmente os professores gostam imenso de mim porque faço desporto a sério, mas sempre me dei bem e nunca tive problemas. Houve só um professor que eu não gostei muito porque ligava mais às pessoas que não faziam nada. Não é que estivesse à procura de uma especial atenção, mas acho que ele gozava com algumas pessoas e era mais amigo de outros. Era como se fosse uma pessoa da nossa idade a dar-nos aula que não sabia distanciar-se dos alunos. Ele até jogava com os rapazes, era tipo uma aula de rapazes e depois as meninas estavam sentadas a olhar. Quer dizer, gostava muito de fazer atividade física mas não naquele contexto. Por isso mesmo, Educação Física nessa altura era mais ou menos. [...] Agora [no final do 12º ano] gosto imenso, divirto-me imenso a fazer Educação Física. Na natação faço atividade física mas de uma forma mais formal, mais direcionada. Aqui também há essa parte, uma das coisas que até gosto no nosso professor é que ele aposta na qualidade da aptidão física. No início da aula há o aquecimento com corrida mas depois há sempre as flexões, os abdominais, para manter a forma. Depois há sempre a parte mais informal da aula dos jogos e eu também gosto disso. [...] É a disciplina mais prática da escola e eu não gosto muito da teoria, gosto de estar a fazer outras coisas que não seja estar enfiada numa sala. É uma disciplina que vai mudando ao longo do ano, não é sempre a mesma coisa e mesmo que seja o mesmo desporto conseguimos aprender qualquer coisa nova. (Sara, ativa, elevado ESE)

P – A ideia geral que tinhas da Educação Física manteve-se ou alterou-se durante o ensino secundário?

R – Alterou-se um bocadinho para melhor. Ficou melhor porque eu gosto muito de aprender coisas novas. [...] Do 3º CEB para o Secundário, gradualmente ia gostando mais de praticar porque havia sempre coisas novas para experimentar. Eu gostava de ter professores novos também porque cada um tinha a sua maneira de ensinar e gostava de todos. Eu gostava muito de experimentar coisas novas e gostava mais daqueles professores que fizessem várias modalidades numa aula. (Fábio, ativo, baixo ESE)

Quanto à importância, os alunos ativos mencionam fatores como a igualdade do estatuto da Educação Física no currículo escolar para com as disciplinas ditas nucleares ($n = 3$), promover a prática de atividade física e um estilo de vida ativo ($n = 2$), promover a saúde ($n = 2$), promover competências pessoais e sociais ($n = 1$) e como forma de garantir o acesso à prática de atividade física para todas as crianças e jovens ($n = 1$). As transcrições das entrevistas que se seguem, visam dar uma ideia acerca destes fatores:

P – Achas que Educação Física deveria contar para a média final do ensino secundário?

R – Acho que sim, é igual como as outras. Acho também que é uma disciplina que ajuda a subir a média porque acho que mesmo que uma pessoa não seja muito boa no desporto, se tiver o mínimo de esforço consegue ótimas notas. Eu tenho esse caso na minha turma, por exemplo, raparigas que não são muito boas a fazer desporto mas que se esforçam e o meu professor dá-lhes boas notas. Acho que só tem má nota quem não quer mesmo fazer nada. Acho que os professores de Educação Física dão imensa nota pela atitude dos alunos e não só por se ser bom ou mau num desporto. (Matilde, ativa, elevado ESE)

Para a nossa saúde e bem-estar. Eu acho que nós a fazermos Educação Física somos muito mais felizes. Acho que é a disciplina onde mais nos podemos expressar e abstrair de tudo, estamos livres. Acho que é importante. (Francisca, ativa, baixo ESE)

Por outro lado, os alunos inativos diferenciam-se dos ativos pois a maioria refere não gostar da disciplina de Educação Física ($n = 5$), enquanto os outros apresentam uma posição intermédia (Rita) ou mais favorável (Leonor e Fernando).

Centremo-nos, primeiramente, na análise das justificações dadas pelos alunos inativos que apresentam um gosto intermédio ou mais favorável perante a Educação Física. Estes alunos, por um lado, mencionam como positivos os seguintes fatores: gosto por praticar algumas modalidades (Leonor, Rita e Fernando), divertimento e interação com os pares (apenas o Fernando). Por outro lado, apenas as raparigas identificam fatores negativos, estando estes relacionados com a avaliação e com os momentos antecedentes e posteriores às aulas (e.g., roupa, vestir e despir; suor, hábitos de higiene e balneários). As seguintes afirmações, por um lado, são reveladoras de um gosto favorável perante a disciplina de Educação Física, mas por outro, também ilustram os aspetos menos positivos.

Eu sempre gostei de Educação Física. A minha ideia é fazer desporto por desporto, jogar e divertir também.

P – A ideia geral que tinhas vindo a construir da Educação Física nas outras fases, ao que parece positiva, manteve-se ou alterou-se durante o ensino secundário?

R – Manteve-se, sempre. Continuo a gostar porque continuamos a praticar os desportos em grupo. É por causa disso que continuo a gostar. [...] Só mandava a ginástica embora. A única coisa que gosto da ginástica é a parte dos trampolins. (Fernando, inativo, baixo ESE)

P – No final do 9º ano o que pensavas da disciplina da Educação Física?

R – Eu comecei a pensar que tinha de ser mesmo boa porque a partir do 10º ano a nota da disciplina contava para a média e, por isso, tinha que ter uma boa nota. Nunca a considerei uma disciplina muito importante, mas gostava e ainda hoje eu gosto da Educação Física. [...] Eu até gosto de Educação Física e de atividades. [...]

P – E a Educação Física onde é que se situa [em termos de gosto, no final do 12º ano]?

R – É mais ou menos no meio porque não é uma coisa que... porque às vezes apetece-me mesmo ter Educação Física e jogar, e outras vezes penso: Educação Física outra vez, epah, vou ter que me despir e vestir e isso é um bocado chato.

P – É interessante esse teu comentário porque alguns jovens também dizem isso de terem que trazer a roupa... O que é que te chateia mais?

R – É ficar suada depois, acho horrível, não gosto nada.

P – Vocês têm o hábito de tomar banho depois da Educação Física?

R – Não porque esta escola não tem assim boas condições para se tomar banho, são imensas raparigas lá dentro do balneário e algumas até põem as coisas dentro dos próprios chuveiros. As condições para tomarmos banho deveriam ser melhores.

P – Se as condições fossem melhores achas que os jovens passariam a ter esses cuidados de higiene depois das aulas de Educação Física?

R – Eu acho que sim. Os rapazes aderem mais porque eles também estão habituados ao futebol, então eles trazem mais as coisas para tomar banho, enquanto as raparigas quase nunca tomam.

P – É um problema para as raparigas ficar-se suada e ter de ir para as aulas a seguir?

R – É, sem dúvida nenhuma. Eu não gosto nada, não me sinto nada bem. Isso pode acabar por influenciar o sentimento de ir para as aulas de Educação Física.

P – E que outros aspetos te deixam mais chateada relativamente à Educação Física?

R – Fazer sempre as mesmas coisas, o basquete e o futebol e isso. Gostaria de fazer outras, até já disse ao stor, já combinei com ele, que vou dar uma aula de basebol para fazermos uma coisa diferente, porque estou farta de fazer a mesma coisa durante doze anos.

P – O professor aderiu?

R – O professor disse-me para fazermos no 3º período porque está melhor tempo e já temos material, mas ainda não me disse nada. (Leonor, inativa, elevado ESE)

A principal razão é, chegar à escola com o material, trocar de roupa, suar e tomar banho. Eu não gosto dessa situação de escola para fazer Educação Física. Cada coisa tem o seu lugar. [...] Ficamos suadas e depois queremos tomar banho, só que o balneário é sujo e isso. Eu acho que é mais a questão da limpeza, o cheiro do lugar em si. Não é muito agradável e nós ficamos naquela de que está sujo. [...] Eu não posso falar mais que não

gosto da disciplina de Educação Física. Eu até gosto. Eu gosto quando já estou dentro, gosto de correr, gosto de estar ali. A única coisa que eu não gosto é isso, no inverno não incomoda tanto, de suar muito. Quando está aquele calor, depois suamos, e temos de ficar na escola. Se depois nós pudéssemos ir, ficar descansados em casa ou comer alguma coisa era na boa. [...] E é aquilo que eu também já disse da pressão, do professor estar a olhar e vai-te dar uma nota que vai influenciar a tua entrada na faculdade. Já não fica uma coisa natural, fica uma coisa forçada para a média final e não acho isso legal. (Rita, inativa, elevado ESE)

Já os alunos inativos que não gostam da disciplina apontam como fatores negativos, para além dos relacionados com a avaliação (n = 2; Vasco e Tânia) e os momentos que antecedem e procedem as aulas (n = 2; Vasco e Tânia), a preguiça e o não gostar de fazer esforços (n = 3; só os rapazes), o carácter obrigatório das aulas (n = 3), os conteúdos (n = 2), ter asma (n = 1) e a existência de um clima motivacional para a performance-aproximação (n = 1). Seguem-se alguns excertos ilustrativos destes alunos inativos com uma atitude desfavorável:

Era ginástica, cambalhotas, rodas, coisas nos colchões e isso. Não gostava daquilo [Educação Física no 1º CEB]. Tudo era chato, o estar a vestir a roupa, pôr as sandálias, fazer cambalhotas, aborrecia-me. [...]

P – Referiste também um aspeto interessante que foi o facto do professor do 7º ano ter-te atribuído algumas notas negativas. Isso marcou-te?

R – Sim, porque os meus pais reclamaram imenso comigo por ter negativa, ainda por cima a Educação Física, pois não havia necessidade nenhuma. Depois lá trabalhei mais um bocadinho e consegui subir. Eu tive negativa porque não levava o equipamento e só fiz algumas aulas, na maior parte ficava sentado. (Vasco, inativo, elevado ESE)

Porque o meu carácter é muito preguiçoso e não é muito competitivo. A minha turma é das melhores em Educação Física e a maioria está ali em competição, se falharem uma jogada, se não fizerem o passe correto, se não marcarem golo, passam-se completamente. Eu sou completamente diferente deles, apesar de ser amigo deles. [...] Para mim foi completamente banal, era uma disciplina que eu tinha, que eu tinha que ter. (Tiago, inativo, elevado ESE)

Porque também tem coisas que não gosto de fazer e são poucas as que gosto de fazer. (Cristina, inativa, baixo ESE)

Adicionalmente, observa-se que metade dos alunos inativos não atribui qualquer importância (n = 4; Vasco, Rita, Cristina e Tânia) e a outra metade apenas atribui uma importância mediana à disciplina de Educação Física. Constatou-se, então, que também neste ponto o grupo dos alunos inativos diferencia-se do grupo dos ativos. Quanto às justificações enunciadas pelos alunos inativos, sobressaem os seguintes fatores negativos: pouca importância para o futuro a nível académico ou profissional (n = 4), questões associadas à avaliação (n = 4), perspetiva de catarse (n = 3) e o estatuto inferior da disciplina de Educação Física (n = 2).

P – Achas que a nota de Educação Física deveria contar para a média?

R – Isso já é outra coisa porque quando entro para uma universidade e vou para uma área que não seja de desporto provavelmente nem vou ter esta disciplina. Isto no fundo é um bocado irrelevante para o que eu vou fazer, não é irrelevante para a minha vida, pois até é uma grande ajuda, mas para aquilo que eu quero fazer não é relevante, não ajuda. Apesar de achar que não deveria contar para a média penso que a disciplina em si deve haver até ao 12º ano. (Tiago, inativo, elevado ESE)

Eu não acho que a atividade física seja menos importante que a matemática, porque a saúde tem de vir em primeiro lugar. Acho que a Educação Física tem de estar na escola para poder incentivar os alunos para mais tarde serem pessoas fisicamente ativas, mas a Educação Física não deveria ter a mesma percentagem relativa comparativamente com as médias de outras disciplinas. Isso eu não acho correto, acaba sendo sempre injusto. (Rita, inativa, elevado ESE)

Ohh.. não sei... eu sinto a aula de Educação Física como se fosse um recreio. Eu gosto de me divertir. Brincamos. A professora não acha muita piada a isso, portanto... [...] Porque não tem muita importância. É bom para a saúde, sim. Porque estimulamos o nosso corpo e essas coisas. Mas para a formação não. (Tânia, inativa, baixo ESE)

De registar, contudo, que os alunos que atribuem uma importância intermédia reconhecem na disciplina de Educação Física uma oportunidade para praticar atividade física com vista a melhorar a saúde (n = 4; Tiago, Leonor, José e Fernando).

Eu acho que Educação Física é essencial porque se não fosse esta disciplina eu raramente fazia exercício físico. Sempre vai dando uma ajudinha. Apesar de ser essencial, acho que duas vezes por semana com uma hora e meia é o ideal para se fazer um bocado de desporto. [...] Mas não é a isso que eu dou mais valor, eu dou mais valor ao fato de isto fazer bem à saúde e isso é uma coisa essencial para a minha vida. (Tiago, inativo, elevado ESE)

Nunca levei muito a sério as aulas de Educação Física, só mais recentemente. [...] Uma disciplina cuida da mente, as outras cuidam da saúde. Mas na altura [3ºCEB] não pensava assim. Não entendi mesmo o significado da Educação Física nessa altura. [...] Eu acho que a minha atitude mudou. Agora passou a ser mais importante para mim, foi mais para manter a saúde e aumentar a resistência e coisas desse género. Antes era mais brincadeira e agora começa a ser mais sério. Ganhou mais importância na parte da saúde. (José, inativo, baixo ESE)

Mais à frente na nossa investigação, quando analisarmos outros fatores associados à Educação Física (e.g., o currículo, o professor de Educação Física, os pares, as aprendizagens, as finalidades e as características da aula ideal), poderemos compreender mais aprofundadamente os processos de pensamento dos alunos a este respeito.

Atitude face à atividade física

No que concerne à atitude dos alunos perante a atividade física, observa-se que todos os alunos ativos revelam um gosto favorável. Este gosto, de uma forma geral, tende a desenvolver-se desde cedo e é transversal às diversas fases da vida destes alunos. Nos seus relatos, associado às experiências de atividade física, é comum encontrar-se as palavras gosto, prazer, diversão, entretenimento e felicidade.

Gosto, é bom. Em primeiro eu já cresci habituada a ter esse sentido. [...] Encarava a atividade física de uma forma positiva, era um hobbie, era divertido. Era giro, eu gostava. (Sara, ativa, elevado ESE)

Claro que sim, desde pequenina. Sempre gostei. Sou desporto-dependente. Desporto sempre. (Francisca, ativa, baixo ESE)

A diferença entre o ir andar e o ficar sentado no sofá por vezes pode ser o suficiente para levarmos uma vida mais saudável e termos uma vida melhor. No meu caso, jogo futebol desde muito pequenino e sempre pratiquei 3 vezes por semana. Foi sempre uma coisa que me cativou imenso e gosto imenso de praticar desporto. É nessa base que eu entendo a atividade física. Eu gostava e gosto imenso de praticar desporto. (Bruno, ativo, elevado ESE)

Estes último excerto remete-nos também para a dimensão importância da atividade física. As justificações mais comuns prendem-se com a obtenção de benefícios físicos e psicológicos, na saúde e no desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Os dados obtidos através do

questionário reforçam que os alunos ativos atribuem importância à atividade física. Contudo, verifica-se que apenas dois dos alunos (Bruno e Sérgio) consideram muito importante praticar tanto atividade física formal e como atividade física informal. Os restantes alunos ativos também declaram que praticar atividade física formal é muito importante. Todavia, enquanto três destes alunos entendem que praticar atividade física num contexto informal é apenas importante, outros três afirmam ser pouco importante (Nélson, Sara e Ana). Assim sendo, conclui-se que os alunos ativos atribuem importância à prática de atividade física, sobretudo, à realizada num contexto formal. Este é um indicador relevante pois se os alunos não valorizarem a atividade física informal, inclusive aquela com uma intensidade fraca (e.g., levantar-se para quebrar um longo período de tempo sentado), poderão não aproveitar essas oportunidades para adotar um estilo de vida mais ativo e saudável (Graham et al., 2011; Kjønnsen et al., 2009b). Sintetizando, os próximos excertos ilustram a posição da maior parte dos alunos ativos sobre o gosto e a importância atribuída à atividade física, assim como os motivos pelos quais revelam uma atitude favorável:

Para mim atividade física é essencial porque, como estou tão habituada a fazer desporto desde pequenina, quando não o faço não me sinto bem e também não consigo estudar. Como pratiquei desporto de alta competição uma coisa que me custa é não fazer atividade física. Eu preciso de fazer qualquer coisa, nem que seja só ir ao ginásio como acontece agora. [...] Praticar atividade física é importante também para conhecer amigos e manter o contacto social para depois saber contactar com as pessoas. (Matilde, ativa, elevado ESE)

Acho que é extremamente importante e que não deve ser retirada [a Educação Física da escola] porque os alunos precisam de atividade física, não só agora mas para toda a vida. É uma questão que tem que ver com o sermos saudáveis ou não e, às vezes, a prática de atividade física pode fazer com que tenhamos uma vida mais saudável e mais anos de vida. Às vezes vejo aquele programa o “The biggest loser” e faz-me impressão como é que as pessoas se deixam chegar àquele estado, ficam mesmo obesas. Essas pessoas deixaram de praticar atividade física, por uma razão ou outra, e chegam àquele extremo em que a sua vida está em risco. A ideia de que a atividade física é importante para o nosso dia-a-dia, e também no futuro, tem de ser inculcada desde cedo nos alunos. Acho que este papel tem de ser desempenhado não só pelos professores como pelos pais e estes devem fomentar nas crianças a ideia de que temos que praticar desporto. Isso vai-se refletir no nosso futuro, vamos ser muito mais saudáveis e poderemos fazer muito mais coisas do que se formos obesos e, no final, vamos olhar para trás e vermos que aproveitámos muito mais a vida se praticarmos atividade física. (Bruno, ativo, elevado ESE)

A maioria dos alunos inativos caracteriza-se por apresentar, contrariamente aos alunos ativos, uma atitude desfavorável perante a atividade física ($n = 6$). Apesar de ser possível encontrar no discurso de alguns destes alunos momentos reveladores de uma atitude favorável perante a atividade física, estes são escassos ou pontuais, situam-se principalmente na fase da infância e estão relacionados com uma atividade informal específica (e.g., apenas futebol nos casos do Vasco e do Tiago; andar de bicicleta no caso da Rita). Com a idade, tende-se a acentuar uma atitude desfavorável perante a atividade física, centrando-se as justificações dos alunos em fatores como a falta de interesse e a preferência por realizar outras atividades, a falta de jeito e de condição física associada à intensidade das sessões, e o sentimento de praticar por obrigação. Estas nossas afirmações estão sustentadas, por exemplo, nas seguintes declarações:

P – Como é que tu vias todas estas atividades físicas nesta fase da tua vida [1º CEB]?

R – Era desporto, divertia-me nalguns como, por exemplo, a jogar futebol com os meus amigos. Gostava mas sem ser isso não... fazia se tivéssemos em grupo e toda a gente dissesse para ir jogar futebol, nesses casos eu ia.

P – Nos teus tempos livres, quais as coisas que mais gostavas de fazer?

R – Não sei. Jogar futebol, jogar computador e brincar. [...]

P – E, ainda nessa fase, gostavas de praticar natação?

R – Não, sentia que era uma obrigação. Não gostava muito daquilo, era muito puxado e eu não conseguia respirar quase. No fim estava ali a morrer e não gostava muito.

P – Chegaste a entrar para a competição?

R – Não porque eu não conseguia, obviamente. Não levava aquilo muito a sério nem nada.

P – Se tivesse sido menos intenso se calhar tinhas gostado mais?

R – Sim, exato. Por exemplo, o ano passado quando fui gostei porque era só eu a nadar como queria, ao ritmo que queria. (Vasco, inativo, baixo ESE)

Por acaso nunca gostei muito de desporto. Não existe assim nenhuma modalidade que gostaria de ter experimentado. Nunca me interessei por nada... desporto nunca me interessou. Nunca me puxou mesmo. É mesmo por não gostar de me mexer. É mais isso. (José, inativo, baixo ESE)

Só que eu não gosto de andar, eu gosto de andar de bicicleta, mas andar a pé não. Sinto que estou a ir e voltar sem muito sentido, então eu não queria. [...] mas não era o meu... por exemplo, assim como há pessoas que têm tendência para o futebol, outros tem para as artes, ou para a matemática. O desporto nunca foi a minha tendência, não é algo que me incentive. Eu gosto muito do teatro, da dança e do canto. Fiz teatro desde muito nova, então, eu sou apaixonada pelo teatro. (Rita, inativa, elevado ESE)

Dos oito alunos inativos, apenas dois alunos referem gostar de praticar atividade física (Fernando e Leonor). De realçar que estes dois alunos, em comum, têm o facto de ter começado a nadar desde cedo por influência dos pais e praticado várias atividades em diversos contextos (e.g., torneios de atividade física, desporto escolar, clubes). Mais especificamente, o Fernando, como já tivemos oportunidade de verificar, revela a intenção de praticar futebol num clube, mas deparou-se com diversos obstáculos (e.g., distância casa-clube, transporte, dificuldades económicas, elitismo e exclusão no desporto). Na história de vida da Leonor, por sua vez, entre os vários fatores obstaculizadores à prática, parece emergir a falta de influência e apoio dos pais, ao contrário do que sucedeu com a Escola e os Escuteiros, pois declara ambicionar ser médica e é escuteira desde pequena por marcada influência dos seus pais.

Quanto à importância atribuída à atividade física, centrando a nossa atenção nos dados dos questionários, verifica-se que três dos alunos inativos apresentam uma perspetiva favorável, isto é, consideram importante a atividade física formal e informal (Rita, Cristina e Fernando). Distintamente, outros três alunos apenas atribuem importância à atividade física formal desvalorizando a informal (Tiago, Tânia e Leonor). Os restantes não atribuem qualquer importância à atividade física, independentemente do contexto (José e Vasco). No caso do José, é de realçar que na entrevista foi possível perceber uma recente atribuição de importância à atividade física, coincidindo esta com a intenção de emagrecer, como já tivemos oportunidade de particularizar anteriormente. Se atendermos aos motivos pelos quais os adolescentes inativos atribuem importância à atividade física, sobressaem desde logo os benefícios colhidos a nível físico e psicológico e na saúde, como podemos constatar:

Acho que é importante para o bem-estar físico e psicológico. Agora não é preciso haver grandes exageros, não é preciso se atleta de competição, basta haver um equilíbrio. (Vasco, inativo, elevado ESE)

P – O que é que pensas sobre a atividade física?

R – Acho que é importante para a saúde, para manter ou para a pessoa se sentir saudável, consigo e com os outros. Para não se diminuir a si e aos olhos dos outros.

P – Achas que é importante ser fisicamente ativo?

R – Acho que sim. Previne os problemas do futuro, como as doenças cardiovasculares e as limitações por causa do físico. As pessoas gordas não têm a mesma capacidade das pessoas magras. (José, inativo, baixo ESE)

Em suma, regista-se que os alunos inativos, gostam menos e atribuem uma menor importância à prática de atividade física do que os alunos ativos. Todavia, ambos parecem valorizar mais a atividade física realizada num contexto formal do que informal.

Atitude face aos comportamentos sedentários

Outro fator que emerge das narrativas de vida, como podemos ver em alguns dos testemunhos já apresentados, é a atitude face aos comportamentos sedentários. Em geral, observa-se que a maioria dos adolescentes entrevistados revela uma atitude de valorização de alguns comportamentos sedentários, sendo esta mais vincada e uniforme entre aqueles com um estilo de vida inativo. Entre os alunos ativos existe uma maior divergência. Por um lado, distinguem-se os casos do Bruno e do Sérgio, alunos de elevado estatuto socioeconómico, por valorizarem e/ou realizarem as denominadas atividades de ecrã (e.g., televisão e videojogos), por exemplo:

Eu saía da escola às 16h00 e, portanto, nessa altura [1º CEB] eu jogava no clube Z e o meu pai levava-me até Z, treinava e depois vinha para casa e fazia os trabalhos de casa. Depois também jogava playstation como os outros, e ainda jogo, adoro. Os jogos que mais gosto de jogar são os de futebol. Costumo jogar imenso com os meus irmãos ou com os meus amigos. Agora às terças-feiras, quando saímos todos às 13h30, há sempre um torneio de PES [nome de um jogo de futebol] em casa de um ou outro amigo e é sempre saudável estarmos ali todos juntos no convívio [...] Era um adepto da televisão e das tecnologias. Sempre gostei e ainda gosto. Antes de ir para os treinos de futebol, por vezes, era de volta das consolas que ficava. (Bruno, ativo, elevado ESE)

Com uma atitude que classificamos como intermédia, surgem os casos da Matilde, Sara, Ana e Nelson. Estes alunos, para além de realizarem atividade física, caracterizam-se por valorizar e/ou realizar algumas atividades sedentárias, nomeadamente:

Ultimamente ando a jogar computador, corro no parque, de vez em quando vou jogar futebol e treino capoeira.

P – Quando estás em casa no computador o que é que costumavas fazer?

R – Jogo e ouço muita música. Agora já não vou muito às redes sociais porque acho desnecessário. (Nelson, ativo, baixo ESE)

P – Quando ficavas em casa o que é que mais gostavas de fazer [2º e 3º]?

R – Ver televisão e comer.

P – Dedicavas algum tempo a ver televisão e a estar no computador nesta altura?

R – Sim. No computador jogava, ficava na net e ouvia música.

P – Achas que gastavas muito tempo nessas atividades?

R – Era só de vez em quando. (Ana, ativa, baixo ESE)

Relativamente ao caso do Nelson, importa contextualizar e referir que este apenas começa a valorizar alguns destes comportamentos na fase da adolescência, quando veio morar para

Portugal. No que concerne aos restantes alunos ativos, Francisca e Fábio, pode-se observar uma atitude de pouca valorização e adoção deste tipo de comportamentos, nomeadamente:

P – E que outras brincadeiras tinhas?

R – À apanhada, às escondidas. Estava sempre em movimento. Gostava muito de brincar. Nunca gostei de estar quieta e ainda hoje não gosto. Para mim naqueles dias em que está a chover e em que tenho de ficar em casa é desesperante.

P – Vias televisão, por exemplo?

R – Muito pouco. Nunca fui muito adepta de ver televisão. Eu já disse que ficar em casa para mim é um sacrifício. (Francisca, ativa, baixo ESE)

Não passo muito tempo a ver televisão, talvez só mais à noite. Enquanto está sol estou sempre na rua, como já disse. [...] Por exemplo, eu gostava de ter mais tempo para incentivar e puxar pelo meu irmão. Ele chega quase sempre primeiro que eu e está sempre a jogar consola, isso é a primeira coisa que faz quando chega a casa. Eu às vezes até me chateio com a minha mãe porque quando ela o quer castigar não o deixa ir para a rua. Eu digo-lhe que o castigo deveria ser retirar-lhe a playstation e não o ir lá para fora. Isso para ele não é castigo. (Fábio, ativo, baixo ESE)

Independentemente da maioria dos alunos ativos apresentar uma atitude favorável perante a realização de atividades de lazer com um cariz mais sedentário, sobretudo, os rapazes com um elevado estatuto socioeconómico, esta não é concorrente com um estilo de vida ativo. Verifica-se inclusive, através dos seus testemunhos, que a realização destas atividades não parece ocupar muito do seu tempo. No que concerne aos alunos inativos, observa-se uma maior uniformidade na valorização destas atividades, desde a infância à adolescência. Nos seguintes excertos, destaca-se a importância atribuída pelos rapazes inativos ($n = 4$) à realização de atividades de ecrã e como privilegiam estas em detrimento da realização de atividade física:

Na fase do 2º e 3º CEB, os interesses que nós tínhamos era jogar playstation, estar no computador e jogar jogos com pistolas [e não praticar atividade física]. (Tiago, ativo, elevado ESE)

Eu acho que até tive muito tempo, só que fiz outras escolhas. Acabei por escolher a consola e o computador em vez de praticar muita atividade física.

P – O que é que mais gostas na consola e no computador?

R – É um divertimento e é como se fosse uma coisa que eu necessito para me sentir bem, era isso. O que as consolas e os computadores ofereciam eram mais divertido. (José, inativo, baixo ESE)

Neste sentido, embora a referência a videojogos esteja menos presente, vão os testemunhos da maioria das raparigas inativas, designadamente:

Estudava, comecei a gostar de ouvir música, jogar e estar na internet e falar nas redes sociais [referindo-se à fase do 2º e 3º CEB]. Atualmente, não é muito tempo. Eu vou lá, mais ou menos, todos os dias. Acho que nunca passa uma hora, só lá estou mais tempo quando preciso de fazer um trabalho de pesquisa ou assim. (Leonor, inativa, elevado ESE)

P – Ao longo do 2º/3º ciclo como é que ocupavas os tempos livres? O que é que mais gostavas de fazer?

R – Computador. Foi a época do computador. Tinha um computador, tinha internet, ficava a manhã inteira na internet, no mensseger e essas coisas. Depois das aulas também.

P – E o que é que fazias mais ao computador? Fazias trabalhos da escola?

R – De vez em quando. Ouvia música, jogar jogos nunca gostei assim muito. Falava com os amigos da escola que era com quem eu me dava mais. Para além disso gostava de ver televisão. Eu não saía muito à rua, ficava mais em casa. Foi uma fase em que eu fiquei mais em casa. (Tânia, inativa, baixo ESE)

Assim, os alunos inativos, comparativamente aos ativos, parecem valorizar mais as atividades com um cariz predominantemente sedentário. As atividades de ecrã, como o computador, a televisão (sobretudo, para as raparigas) e os videojogos (sobretudo, para os rapazes) parecem assumir particular relevo entre as atividades sedentárias mais valorizadas e realizadas.

Sistematizando as informações anteriormente apresentadas sobre as atitudes dos alunos face à escola, Educação Física, atividade física e comportamentos sedentários, constata-se que os alunos ativos caracterizam-se por possuir um perfil distinto e mais favorável do que os alunos inativos. Esta afirmação tem por base os seguintes indicadores:

- Os alunos ativos gostam mais da escola do que os alunos inativos; independentemente do estilo de vida, as raparigas demonstram uma atitude mais favorável face à escola do que os rapazes.
- Quanto à atitude perante a Educação Física, os alunos ativos também dizem gostar (e.g., motivos: gosto pela atividade física desde cedo, diversão na prática, contexto específico das aulas) e atribuir mais importância (e.g., motivos: igualdade de estatuto, promover estilos de vida ativos e saudáveis) do que os inativos (e.g., motivos desfavoráveis: o antes e depois das aulas, preguiça e esforço, conteúdos; pouca importância para o futuro, estatuto inferior, avaliação e prejuízo da média das notas, perspetiva de catarse).
- Todos os alunos ativos demonstram uma atitude favorável perante a atividade física, pois gostam (e.g., motivos: por praticar desde cedo e a obtenção de prazer/diversão) e atribuem importância (e.g., benefícios físicos, psicológicos, saúde e competências pessoais/sociais), com particular destaque para as atividades físicas realizadas num contexto formal; inversamente, a maioria dos inativos não gosta de realizar atividade física (e.g., motivos: amotivação, outros interesses, falta de jeito e intensidade das sessões) e apenas alguns atribuem importância.
- Apesar da maioria dos alunos ativos valorizar e realizar algumas atividades de lazer com um cariz sedentário (e.g., televisão, computador e videojogos – esta última exclusiva dos rapazes), estas parecem não concorrer com a prática das atividades físicas e a adoção de um estilo de vida ativo. Contrariamente, os adolescentes inativos apresentam um perfil mais homogêneo, pois todos valorizam e dizem realizar estas atividades mais sedentárias em detrimento da prática de atividade física.

Por último, no quadro 52 pode-se observar uma síntese dos fatores psicológicos e cognitivos que caracterizam os alunos ativos e inativos.

Quadro 52 – Resumo dos fatores psicológicos e cognitivos segundo o estilo de vida dos alunos

Alunos ativos	Alunos inativos
Elevada percepção de competência, orientação de objetivos para a mestria e performance-aproximação. Fraca orientação de objetivos para a performance-evitamento.	A maioria dos alunos apresenta uma fraca ou intermédia percepção de competência. Metade demonstra uma orientação de objetivos para a mestria fraca, e intermédia quer para a performance-aproximação quer para a performance-evitamento.
Todos revelam controlo comportamental percebido sobre a organização da própria atividade física.	A maioria revela controlo comportamental percebido sobre a organização da própria atividade física.
A maioria dos alunos demonstra uma elevada percepção de saúde, imagem corporal e autoestima global.	Metade (n = 4) apresenta fraca percepção de saúde. A maioria revela fraca percepção de imagem corporal e, ao invés, uma boa autoestima global. Os alunos com baixo ESE destacam-se por evidenciar uma fraca percepção de saúde (n = 3), imagem corporal (n = 3) e autoestima global (n = 3).
Todos se percebem como fisicamente ativos e cumpridores das recomendações de atividade física. A maioria considera-se fisicamente menos ativa na fase da adolescência do que em criança.	A maioria percebe-se como fisicamente inativa e incumpridora das recomendações de atividade física. A maioria considera-se fisicamente menos ativa na fase da adolescência do que em criança.
Todos revelam a intenção de continuar ou manter a prática de atividade física.	A maioria diz ter a intenção de vir a praticar (mais) atividade física. Ainda, a maioria indica que gostaria de ter feito mais atividade física no passado.
Os alunos com baixo ESE consideram ter tido menos oportunidades de prática (e.g., fatores limitadores: família, normas sociais, dificuldades económicas, comunidade envolvente) quando comparados com os alunos com elevado ESE (e.g., fatores facilitadores: família, escola e comunidade envolvente).	Os alunos com baixo ESE consideram ter tido menos oportunidades de prática (e.g., fatores limitadores: família, dificuldades económicas, comunidade envolvente) quando comparados com os alunos com elevado ESE.
Barreiras gerais à atividade física: oferta na comunidade envolvente à zona onde moram e estudam, assim como as dificuldades económicas (alunos com baixo ESE); tempo, pressão das mães para estudar, os pares, outros interesses e normas sociais (alunos com elevado ESE).	Barreiras gerais à atividade física em maior número do que as apontadas pelos alunos ativos. No geral: fatores psicológicos e cognitivos, como a motivação e a preferência por outras atividades (rapazes); fatores psicológicos e cognitivos, tempo, apoio da família e amigos (raparigas); dificuldades económicas (alunos com baixo ESE).
A maioria identifica os seguintes benefícios da atividade física: físicos, psicológicos, saúde e competências pessoais/sociais.	A maioria identifica os seguintes benefícios da atividade física: físicos, psicológicos e saúde.
Não conhecem as recomendações de atividade física.	Não conhecem as recomendações de atividade física.
As raparigas apresentam alguns conhecimentos sobre como organizar a sua própria atividade física e desenvolver, por exemplo, a sua capacidade de resistência. Sem informação sobre os rapazes.	Apresentam conhecimentos gerais ou incorretos e alguns alunos afirmam não ser capazes de organizar a própria atividade física.
A maioria revela uma atitude favorável face à escola.	A maioria revela uma atitude não favorável perante a escola.
Todos gostam (e.g., motivos: gosto por praticar atividade física desde cedo, prazer e diversão ao praticar, contexto específico da Educação Física) e atribuem importância (e.g., motivos: igualdade de estatuto, promover estilos de vida ativos e saudáveis) à disciplina de Educação Física.	A maioria não gosta da disciplina de Educação Física. Entre as raparigas destacam-se os fatores avaliação e o antes/depois das aulas (e.g., vestir, suor, hábitos higiene). Nos rapazes, sobressaem os fatores preguiça e esforço. Metade não atribui importância à Educação Física devido à avaliação e ao estatuto da disciplina, à importância para o futuro e à perspetiva de catarse. A restante metade atribui uma importância intermédia, evocando essencialmente razões de saúde.
Todos demonstram uma atitude favorável (gosto e importância) perante a atividade física. Ainda assim, a atividade física formal é mais valorizada do que a informal.	Apenas uma minoria valoriza a atividade física formal e informal (n = 2). A maioria apenas valoriza a atividade física formal (n = 3) em detrimento da informal, ou não valoriza (n = 2).
Divergência de posições perante os comportamentos sedentários. Rapazes com elevado ESE valorizam comportamentos relacionados com os jogos de computador e as consolas. A maioria apresenta uma posição intermédia. Apenas uma minoria (n = 2) desvaloriza os comportamentos sedentários. Comportamentos sedentários não concorrem com um estilo de vida ativo.	A maioria valoriza comportamentos sedentários, como ver televisão, usar o computador e os videojogos (só rapazes), e preferem-nos em detrimento da realização das atividades físicas.

2.1.2. FATORES COMPORTAMENTAIS

2.1.2.1. ATIVIDADE FÍSICA NA ESCOLA PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Recreio escolar

Todos os alunos ativos mencionam ter praticado atividade física espontânea durante os períodos do recreio escolar na fase do 1º CEB. Os excertos que se seguem são disso ilustrativos:

P – E do 1º ao 4º ano, como é que ocupavas os teus intervalos?

R – Aí inventei um monte de jogos que ainda hoje se jogam lá naquele colégio, sempre relacionados com a corrida. Era basicamente ir a correr de um lado para o outro e depois se fossemos apanhados “morriamos”. Depois também me lembro de fazer o pino contra a parede e fazíamos aqueles concursos para ver quem aguentava mais tempo. Era engraçado porque normalmente eram mais as raparigas que faziam isso mas depois íamos picar os rapazes e eles também acabavam por fazer. (Sara, ativa, elevado ESE)

Lembro-me de jogar à bola nos intervalos, de comer rápido o almoço para ir a correr para a baliza para ficar com o campo. (Sérgio, ativo, elevado ESE)

Porém, na fase do 2º e 3º CEB, constata-se que apenas metade dos alunos refere continuar a praticar atividade física espontânea, sendo na sua maioria rapazes (Bruno, Fábio, Nélson e, por outro lado, a Francisca). Os restantes alunos, na sua maioria raparigas, após o 2º CEB indicam que começam a deixar de praticar atividade física, optando por atividades de cariz mais sedentário. Na fase do ensino secundário, porém, todos os alunos dizem não ter aproveitado os períodos de recreio escolar para realizar atividade física. Os motivos da não adesão, como podemos verificar nos próximos testemunhos, prendem-se com as normas sociais, a influência dos amigos, a idade e as questões associadas ao suor.

No 5º e 6º anos, às vezes também começávamos a ir ter com as raparigas e a deixar os campos. No 7º ano é que quase já não jogávamos. Só havia um grupo que jogava sempre e eu, às vezes, ia ter com eles. Mas fora isso já não jogava muito nos intervalos, já não era muito para a nossa idade, era mais a conversar e isso. (Sérgio, ativo, elevado ESE)

Aqui já foi mais diferente, também já havia pessoas até ao 12º ano e se andássemos aí a correr de um lado para o outro ficavam todos a olhar: devem pensar que ainda estão na primária! Há sempre aquela coisa... Aquilo que fazíamos era estar com os amigos, andar por aí às voltinhas e ir comer. (Ana, ativa, baixo ESE)

É sentado no átrio a conversar. A idade também... é o que eu digo, já não é muito usual jogar futebol, a maior parte das pessoas ficam cá dentro ou vão para fora da escola. Nos intervalos já não faço a atividade física que praticava... (Bruno, ativo, elevado ESE)

Quanto aos alunos inativos, num apreciação global, destaca-se desde logo o fato de três destes alunos (José, Rita e Tânia) raramente terem aproveitado os intervalos entre as aulas para realizar atividade física, sobretudo depois da fase do 1º CEB. Atente-se, por exemplo, aos seguintes excertos:

P – O que é que vocês mais faziam nos intervalos?

R – Às vezes era a andar atrás das raparigas e outras vezes era sempre só conversa, mais nada. Sempre fui mais daqueles de andar com um conjunto de pessoas e ser mais só conversa [...] às vezes falávamos de jogos da consola e coisas desse género quando andávamos em grupo nos intervalos e isso. Éramos quase sempre só rapazes. (José, inativo, baixo ESE)

Nos intervalos [durante o 2º CEB] às vezes ficávamos a andar pela escola, a dar voltas enquanto falávamos, ou íamos para as bancadas do campo apanhar sol ou ficar a falar. [...] Por exemplo, no 9º ano ficávamos parados num sítio ou andávamos a falar. [...] Atualmente, ou vou comer ou vou lá fora. Fico lá fora só sentada a apanhar sol. Ou fico aqui dentro parada num sítio a falar. (Tânia, inativa, baixo ESE)

Por outro lado, queremos realçar o caso da Leonor, uma vez que apenas aproveitou os intervalos para realizar atividade física durante o 2º CEB, sobressaindo no seu discurso como um fator influenciador da prática as infraestruturas escolares e, mais tarde, a idade e outros interesses.

P – No 1º CEB, como é que passavas os intervalos?

R – Acho que nós não jogávamos muito à bola porque não tínhamos muitas bolas à disposição e só a partir do 2º ciclo é que se tinha de ir alugar uma bola. Era mesmo a brincar, não tínhamos muitas brincadeiras de jogos de futebol ou de basquete. Era conversar, dar um passeio ou às vezes uma corrida, mas não era assim nada de especial. [...]

P – Depois referiste que a partir do 7º ano deixaste a prática de atividade física. Porquê?

R – Porque mudámos de espaço, porque o 2º e 3º ciclo estão mais ou menos separados. No 3º ciclo só havia um campo enorme de futebol de alcatrão e nós não tínhamos assim muito espaço para o desporto e também já éramos um bocado crescidos.

P – E como é que era o espaço do 2º ciclo?

R – Eram os campos verdes, tinham três campos de futebol, um de basquete, um de vôlei e estavam muito mais à disposição. Mas também acho que crescemos e isso se calhar ajudou, é um raciocínio incorreto, mas crescemos e deixamos um pouco a prática desportiva, pois começamos a falar mais e a fazer outras coisas. (Leonor, inativa, elevado ESE)

De um modo geral, constata-se que apenas metade dos alunos inativos indica ter passado os intervalos, maioritariamente, a praticar atividade física espontânea na fase do 1º CEB, sendo na sua maioria rapazes ($n = 3$). Verifica-se, portanto, que as diferenças entre os rapazes e as raparigas com um estilo de vida inativo, parecem surgir desde logo nas idades mais baixas. Por sua vez, relembra-se que entre os adolescentes ativos estas diferenças apenas começaram a surgir com a entrada para o 3º CEB. Os alunos inativos, mas sobretudo as raparigas, caracterizam-se assim por desaproveitarem mais cedo os períodos de recreio escolar como um contexto para realizarem atividade física do que os alunos ativos.

Por último, ao refletirem sobre a fase do ensino secundário, todos os adolescentes inativos, tal como constatámos com os ativos, caracterizam-se por indicar que não praticam atividade física nos intervalos das aulas. Os motivos mais enunciados para não praticar são: outros interesses e preferência por comportamentos sedentários ($n = 8$), influência dos amigos para os comportamentos sedentários ($n = 3$; Tiago, Cristina e Tânia) e fumar tabaco ($n = 2$; Vasco e Tiago).

Assim, sugerimos que na definição de estratégias para promover estilos de vida ativos e saudáveis, será importante criar condições para que todos os alunos, mas especialmente as raparigas, aproveitem desde as idades mais novas, os intervalos das aulas para realizar atividade física, mesmo que com uma intensidade leve ou moderada. Uma fase que parece ser crítica é aquela que ocorre na transição do 2º para o 3º CEB, quando a influência dos pares e a preferência

por atividades de cariz sedentário se reflete nas decisões e comportamentos adotados, novamente com as raparigas em primeiro plano.

Atividades extracurriculares

Para além das atividades realizadas no âmbito do recreio escolar, importa analisar a prática de atividade física decorrente do envolvimento em atividades extracurriculares (AEC) disponibilizadas pela escola na fase do 1º CEB.

Dos oito alunos ativos entrevistados, apenas dois (Nélson e Francisca), ambos socioeconomicamente desfavorecidos, disseram não praticar atividade física no âmbito das AEC, sobretudo, devido à política e ausência de oferta destas atividades por parte da escola. No caso do Nélson, que nesta fase estudava em Cabo-Verde, verificou-se inclusive que não teve expressão e educação físico-motora, ao contrário do que sucedeu com a Francisca, cujo professor responsável por conduzir esta última atividade era especialista em Educação Física.

Todavia, a maioria dos alunos ativos entrevistados ($n = 6$) declarou participar nas AEC. Na generalidade, as modalidades praticadas pelos alunos foram: judo/karaté ($n = 4$), futebol ($n = 2$), natação ($n = 2$), ténis ($n = 1$) e dança ($n = 1$).

Os dois alunos ativos com elevado estatuto socioeconómico (Bruno e Sérgio) sobressaem dos restantes pois, para além de mencionarem praticar atividade física formal fora da escola, no âmbito das AEC envolveram-se na prática de mais modalidades (3). Os outros quatro alunos ativos apenas referiram praticar uma modalidade.

Os motivos da adesão às AEC mais apontados por estes alunos foram: oferta das AEC por parte da escola ($n = 6$), apoio dos pais ($n = 4$), de outros familiares ($n = 1$) e dos amigos ($n = 1$), o gosto pela atividade física ($n = 2$) e as experiências anteriores positivas ($n = 2$).

Entre os motivos da desistência das AEC, surgem: mudança de escola ou ciclo de escolaridade ($n = 5$), gosto desfavorável ($n = 3$), experiências negativas ($n = 1$), professor/treinador ($n = 1$) e outros interesses ($n = 1$). Adicionalmente, o principal motivo que levou o Bruno e a Sara a desistirem de algumas das AEC, foi a opção por apenas uma modalidade, aquela que precisamente ainda continuam a praticar (i.e., futebol no caso do Bruno e natação no caso da Sara).

Em seguida apresentamos excertos das entrevistas de alguns dos alunos ativos, que têm como objetivo ilustrar as modalidades praticadas, assim como alguns dos motivos de adesão e de desistência anteriormente referidos:

Eu sempre gostei muito das atividades físicas. Nessa altura eu também praticava natação pela escola, íamos para as piscinas aqui de X, duas vezes por semana. A natação não era para todos, era só para os que tivessem inscritos.

P – Gostavas dessa experiência relacionada com a natação?

R – Gostava. Lembro-me de ter participado em algumas competições e do momento em que passei para a piscina do 2º andar, a piscina grande, onde não "tinha pé". Lembro-me de estar a aprender a nadar, estava com um pau, só dava braçadas com a mão esquerda e tinha uma pessoa ali ao lado.

P – Lembras-te o que é que te levou a iniciar e a desistir da natação?

R – Sempre gostei de nadar, tinha piscina em casa e já estava habituado, mas acho que foram os meus pais que escolheram mais por mim. Na altura, andava no 1º ano e acho que não tive a decisão de ser eu a querer ir. Tive na natação até ao 4º ano. Depois mudei de escola, para a escola da X, e a partir daí para continuar na natação tinha que ir   minha anterior escola, inscrever-me l  e, por isso, depois deixei a natação.

P – No questionário, referiste t m m que praticaste judo entre os 5 e os 10 anos. Como foi essa experiência?

R – Sim, t m m foi na escola primária que inicie  o judo. No 1º ciclo acho que foi dos momentos em que pratiquei mais atividade física. Tinha judo às segundas e quartas-feiras pelas 16h30. Portanto, a hora de almoço era das 12h00 às 14h00 e eu tinha natação das 12h00 às 13h00 às terças e quintas-feiras. Depois ainda tinha o futebol 3 vezes por semana às 18h30. (Bruno, ativo, elevado ESE)

Estou-me a lembrar agora que nessa altura [1º CEB] treinava 3 vezes por semana natação e nos outros dois dias tinha ballet, estavam em dias descontra os e, por isso, depois das aulas tinha sempre uma atividade extracurricular. Era na escola que tínhamos o ballet. Havia uma professora que ia l    escola e dava as aulas de ballet.

P – O que   que te levou a experimentar o ballet?

R – Eu antes disso no inf nt rio já tinha começado com o ballet e a música. Uma das coisas que os meus pais me incentivaram foi na música e no ballet. Aí apanhei o sentido de ritmo e a ter uma postura correta. Pronto, era uma coisa que gostava, era muito menininha e estava sempre com as minhas colegas que t m m faziam.

P – E gostavas do ballet?

R – Sim. Gostava até de ter continuado mais mas chegou a um ponto em que era impossível de conciliar com a natação. Quando cheguei ao 4º ano já estava muito difícil de conciliar e, então, os meus pais disseram: ou escolhem o ballet, ou música e natação. A minha irmã acabou por escolher música e natação e eu t m m, ainda hoje tenho aulas de música, desde os meus 9 anos. (Sara, ativa, elevado ESE)

Quanto aos adolescentes inativos, metade refere não participar nas AEC. Destes, constata-se a existência de uma maioria do sexo feminino (n = 3; Leonor, Rita e Tânia) e, por outro lado, de uma maioria com elevado estatuto socioeconómico (n = 3; Leonor, Rita e Tiago). No caso da Tânia, a única aluna com um baixo estatuto socioeconómico, o motivo que emerge e que explica porque não se envolve nas AEC é o mesmo que anteriormente ressalta das narrativas de vida de dois dos alunos ativos com um baixo estatuto, o Nélson e a Francisca, ou seja, a falta de oferta por parte da escola. Já no caso da Rita, aluna inativa com um elevado estatuto socioeconómico, o problema da política e oferta da escola não se coloca, pois são evocados outros motivos para não participar nas AEC, nomeadamente, os relacionados com o suor e as infraestruturas da escola:

Acho que nós podíamos fazer uma aula externa de natação na parte da tarde e uma vez por mês nós tínhamos acesso à piscina e podíamos l  ir. Mas eu não fiz natação justamente por ter de ir para a piscina e depois ter que ir para o balneário, que nem sempre está cem por cento limpo para se poder tomar banho, lavar o cabelo e isso são coisas que... Pronto, em compensa o tinha piscina em casa e ia e nadava. (Rita, inativa, elevado ESE)

A outra metade dos adolescentes inativos, inversa e logicamente, em maioria rapazes (n = 3; Vasco, José e Fernando) e de um baixo estatuto socioeconómico (n = 3; José, Fernando e Cristina), participa nas AEC. Contudo, estes alunos apenas praticam uma modalidade, que   a mesma para todos, designadamente, natação. Constata-se, portanto, que os adolescentes inativos, tiveram uma menor diversidade de experiências em torno das AEC quando comparados com os alunos ativos.

Entre os motivos que justificam a adesão   natação, constam: a oferta por parte da escola (n = 4), o apoio dos pais (n = 3), motivos de saúde (n = 3), recomenda o médica (n = 2) e experiências anteriores positivas (n = 1; Cristina). No que concerne aos motivos de desistência,

observa-se: mudança de escola ou ciclo de escolaridade ($n = 2$), gosto desfavorável ($n = 2$), experiências negativas ($n = 1$) e o professor ($n = 1$). Por exemplo:

P – O que é que te levou a praticar natação nessa altura?

R – Acho que foi mais... os meus pais meteram-me lá e fui ficando naqueles anos quando era jovem. Depois foi por causa das costas, porque doíam-me as costas e fui ao médico. O médico mandou-me fazer um raio-x e viu que as costas estavam um bocado tortas e recomendou-me a natação por causa das costas.

P – Quando e porque motivos abandonaste essa atividade?

R – Não tinha vontade de estar ali, não... eu saí porque depois no final do 4º ano mudei de escola e perdeu-se o hábito de ir lá. (José, inativo, baixo ESE)

P – Na tua opinião o teu professor poderia ter feito alguma coisa de diferente?

R – Pois, não sei. Acho que como era para começarmos a nadar ele tomou a decisão certa. O único problema é que tínhamos mesmo de saltar. Acho que ele podia ter, por exemplo, falado com o pessoal e se não queres saltar, prontos, ficas a ver. Tentar ver se convencia o aluno em vez de o obrigar a saltar. Eu acho que era melhor assim. (Fernando, inativo, baixo ESE)

Em síntese, verifica-se que a maioria dos adolescentes ativos, reportaram praticar diversas AEC durante a fase do 1º CEB. Entre os motivos de adesão, para além da oferta da escola e apoio dos familiares, destaca-se o gosto e as experiências anteriores positivas. Ao invés, metade dos alunos inativos não participou nas AEC, caracterizando-se por serem maioritariamente raparigas e de um elevado estatuto socioeconómico. Os alunos inativos que tiveram oportunidade de se envolver nas AEC, apenas praticaram natação. Para além da oferta da escola e apoio dos pais, realça-se os motivos de adesão associados a uma motivação extrínseca, particularmente, motivos de saúde e recomendação médica, o que associado às experiências negativas, a um gosto desfavorável e a um sentimento de obrigação, parecem ter conduzido ao abandono dessas mesmas atividades. Promover experiências diversas e positivas, sobretudo nas idades mais novas, parece configurar-se como um fator crucial para promover estilos de vida ativos. Por último, é de realçar que uma minoria dos alunos com um baixo estatuto socioeconómico (Nélson, Francisca e Tânia) não participou nas AEC alegando a ausência de oferta por parte da escola. A escola deve procurar assegurar que todos os jovens usufruam de diversas oportunidades para ingressar no que Crum (1993) denomina de “*cultura do movimento*”, desde as idades mais baixas.

Desporto escolar

Um outro contexto formal que nos interessou analisar no âmbito da atividade física realizada na escola para além da Educação Física foi o desporto escolar.

Metade dos alunos ativos, afirmaram nunca ter participado nas atividades de desporto escolar, sobretudo, devido aos horários e à política de atividade física da escola (ausência de oferta) e à prática de atividade física formal fora da escola. Destes quatro alunos, três evidenciam um elevado estatuto socioeconómico (Bruno, Matilde e Sara; a exceção é o Nélson). Considere-se os próximos testemunhos sobre os motivos da não participação no desporto escolar:

Os meus amigos convidaram-me para participar na equipa de futsal mas os horários dos treinos do desporto escolar coincidiam com os horários dos treinos no meu clube de futebol e nunca pude ir. (Bruno, ativo, elevado ESE)

Não praticava porque até ao 8º ano andava no atletismo e, portanto, como passou a ser mais a sério não tinha tempo. [...] No secundário não participo porque não faço muita questão. Eu também andei no basquete, não no desporto escolar, do 10º até agora. (Matilde, ativa, elevado ESE)

Por outro lado, temos outros três alunos ativos com um perfil de participação considerado como intermédio, isto é, apenas participaram no desporto escolar numa das etapas escolares. Mais especificamente, temos o caso do Sérgio, aluno com elevado estatuto, que refere ter integrado o núcleo de Voleibol durante a fase do 2º CEB, devido à influência dos amigos e como forma de aproveitar o tempo livre das horas de almoço. Porém, o Sérgio menciona não pertencer ao desporto escolar durante a fase do ensino secundário, alegando os horários dos treinos como um obstáculo.

Ao invés, temos os casos do Fábio e da Ana, ambos com um baixo estatuto, não praticantes de desporto escolar ao longo do 2º e 3º CEB, mas praticantes de mais de uma modalidade na fase do ensino secundário. Os motivos apresentados para aderirem ao desporto escolar nesta fase são, o gosto, o apoio dos amigos (Ana), experimentar novas modalidades (Fábio) e a mudança de escola. A título ilustrativo considere-se as palavras da Ana:

Agora jogo na equipa de desporto escolar de voleibol e treino três vezes por semana. Às vezes são quatro porque às terças-feiras vou também ao treino dos rapazes. Nós podemos ir e eu costumo aproveitar.

P – O que é que te levou a aderir à prática no âmbito do desporto escolar?

R – Porque tinha sempre amigos que participavam e me davam o incentivo para ir experimentar. Experimentei uma vez e fiquei. [...] Nós somos bastantes ainda. Somos cerca de 10 ou 12 a ir aos jogos, depois há mais só a treinar. Por vezes também aparecem os rapazes do voleibol masculino e que treinam connosco. Há sempre muita gente.

P – Costumas participar em competições?

R – Sim. Gosto de participar. Por acaso no sábado passado tivemos jogo de voleibol e foi numa escola em X. O que mais gosto é do convívio e de dar tudo por tudo para tentar ganhar. (Ana, ativa, baixo ESE)

Assim sendo, dos oito alunos ativos, resta apenas uma aluna proveniente de um baixo estatuto socioeconómico, a Francisca, que se distingue de todos os outros por ser a única a integrar os núcleos de desporto escolar nas fases do 2º e 3º CEB e do ensino secundário. Entre os motivos referidos para participar, nas suas palavras podemos constatar, o gosto pela atividade física, a iniciativa própria e, um fator comum a todos aqueles que disseram participar no desporto escolar, a influência e apoio dos amigos.

P – Do 7º ao 9º ano participavas em algumas atividades de desporto escolar?

R – Sim, no futsal. Comecei no 7º ano.

P – O que é que te levou a participar e aderir a esse núcleo?

R – Devia ser por eu gostar. Eu sempre gostei de fazer desporto e, por isso, entrei.

P – Tinhas lá amigas ou foi alguém da tua turma que te levou a iniciar?

R – Conhecia algumas. Por acaso da minha turma fui a única, mas conhecia algumas das outras turmas e que já lá estavam. [...]

Sim, continuo no futsal [durante o secundário]. Depois aqui nesta escola há treinos de badminton às quartas-feiras e eu, de vez em quando, quando não tenho treinos de futsal, ponho-me no badminton. Por acaso é giro, é engraçado. (Francisca, ativa, baixo ESE)

Em geral, sobre os resultados anteriormente apresentados destacamos o fato de nenhum dos alunos ativos com um elevado estatuto socioeconómico ter aproveitado o contexto de desporto escolar para a realizar atividade física na fase do ensino secundário, ao contrário do que sucedeu com a maioria dos alunos ativos com baixo estatuto ($n = 3$; excepto Nélson) que se caracteriza por participar em dois ou mais núcleos de desporto escolar.

Concentrando agora a nossa atenção nos alunos inativos, realçamos que nenhum destes afirma participar no desporto escolar na fase do ensino secundário. Adicionalmente, constata-se que quatro destes alunos afirmam inclusivamente nunca terem participado nas atividades de desporto escolar (Rita, Cristina, Tânia e José). Estes alunos que nunca integraram um núcleo de desporto escolar, são na sua maioria raparigas e são também de um baixo estatuto socioeconómico (Rita como exceção). Se por um lado, o José refere como motivos para a não adesão a competição e um gosto desfavorável, por outro lado, verifica-se que as raparigas apontam, para além do gosto, o esforço, a fraca perceção de competência, a orientação de objetivos para a performance-avoidance, outros interesses e a falta de apoio dos amigos. Por exemplo, observe-se os seguintes excertos das entrevistas:

Nunca gostei de competições. Não pratico porque não jogo pelo sentido da competitividade. Agora é mais para tratar da saúde e continua a ser por divertimento, não é só jogar para ganhar a todo o custo.

P – Mas podes participar no desporto escolar sem ser exclusivamente para ganhar e divertires-te à mesma...

R – Sim, mas não gosto mesmo [de desporto]. (José, inativo, baixo ESE)

Não participava, porque não gostava.

P – Tinhas conhecimento se havia núcleos de desporto escolar na escola durante o 2º CEB?

R – Não. Eu até só comecei a dar mais importância a isso quando vim para aqui. Soube que havia um grupo de vólei, um grupo disto, um grupo daquilo.

P – Até aí não tinhas esse conhecimento?

R – Não, até porque não me interessava. Ninguém que andava comigo fazia isso e então... (Tânia, inativa, baixo ESE)

Os restantes quatro alunos inativos (Vasco, Tiago, Fernando e Leonor), apenas disseram participar nas atividades de desporto escolar durante a fase do 2º e 3º CEB, evocando os seguintes motivos de adesão: apoio dos amigos ($n = 3$), gosto ($n = 2$), mudança de escola ($n = 2$), apoio dos familiares e ocupação do tempo. Já para desistir referem os fatores: limitações físicas, experiências negativas, outros interesses e influência dos amigos para a adoção de comportamentos sedentários, os horários e, por fim, a opção por uma modalidade. A este respeito, considere-se os próximos testemunhos:

P – Praticavas alguma atividade física num núcleo de desporto escolar?

R – Cheguei a jogar futebol durante o 5º e 6º ano. Comecei porque eu gostava muito de jogar, jogava mais ou menos bem e fui. Fui com os meus amigos, inscrevemo-nos praticamente ao mesmo tempo.

P – Porque é que abandonaste depois essa atividade?

R – Porque era preciso correr muito e eu ficava sempre com asma em todos os treinos, depois não conseguia esforçar-me mais e acaba por não jogar e, pronto, desisti. Não valia a pena. (Vasco, inativo, elevado ESE)

P – O que é que te levou a iniciar essa prática?

R – Foi por causa dos meus colegas. Eles disseram assim: Olha podíamos ir todos aqui para o vôlei. Então, inscrevemo-nos todos e fomos todos para o vôlei. Depois no final desse ano [5º] acabou e não continuei mais uma vez porque no ano a seguir já não havia compatibilidade de horários.

P – Do 7º ao 9º ano praticaste alguma atividade de desporto escolar?

R – Pratiquei basquete no 7º ano. Entrei também por causa de um colega meu que gostava de basquete e ainda gosta. Ele incentivou-me e acabei por ir para o basquete. (Fernando, inativo, baixo ESE)

No que se refere especificamente aos motivos para não aderir ao desporto escolar na fase do ensino secundário, os alunos mencionam: outros interesses e a influência dos amigos para comportamentos sedentários, a competição e os horários. Por exemplo:

Não pratico porque os desportos, que tenho conhecimento e onde anda lá um colega meu que até já me disse para ir para lá, são depois do almoço. Nós saímos às 13h15 e depois irmos para o desporto às 13h45, não dá tempo para comer e depois andamos ali muito tempo sem comer, e é por causa disso. (Fernando, inativo, baixo ESE)

Sei que existem mas não me inscrevi em nenhum. Não me interessa. (Vasco, inativo, elevado ESE)

Em suma, no que se refere ao desporto escolar e aos alunos inativos, podemos constatar que na sua maioria não utilizam este espaço para realizar atividade física. Entre os fatores que parecem assumir maior importância sobressaem como correlatos da (não) participação no desporto escolar: a preferência por comportamentos sedentários, o gosto pela atividade física, a perceção de competência, o clima motivacional (competição), a influência dos amigos e, ainda, a oferta de escola e os horários.

Torneios e eventos relacionados com atividade física

Um último contexto que nos interessa analisar no âmbito da atividade física realizada na escola para além da Educação Física, é a participação em torneios ou outros eventos similares. Verifica-se que a maioria dos alunos ativos ($n = 6$) refere participar regularmente neste tipo de atividades ao longo de todo o seu percurso escolar. Os motivos associados à participação são: o gosto ($n = 6$) e o apoio dos amigos ($n = 5$), o apoio do professor de Educação Física ($n = 2$), a oferta de escola ($n = 1$) e o desafio de experimentar novas modalidades ($n = 1$). A maioria destes fatores podem ser observados, por exemplo, nos seguintes excertos:

P – Na escola [durante o 2º e 3º CEB], para além do que fazias nas aulas de Educação Física e dos intervalos, fazias outras atividades físicas?

R – Sim. Eu acho que participei em todos os torneios que existiram na escola. Até nesta escola, também vou sempre aos torneios de ténis. Fui a quase todos os torneios, os de basquete, de vôlei, de badminton e outros. Gosto de experimentar várias modalidades. [...] Cheguei a ir representar a escola e a competir contra outros alunos de outras escolas num torneio de badminton organizado ao nível da cidade. (Bruno, ativo, elevado ESE)

Havia vários torneios na escola, ganhámos uns quantos torneios de basquete e de vôlei. Sempre participei.

P – O que é que te levou a ir participar nessas atividades?

R – Nos de basquete é porque tenho um amigo da minha turma que é muito alto e que marca muitos pontos, nós costumamos ganhar quase sempre devido a ele. Nos de vôlei nós vamos porque gostamos de praticar. (Sérgio, ativo, elevado ESE)

Complementarmente, nas transcrições seguintes podemos observar mais alguns argumentos conducentes à participação em torneios, mas desta vez apresentados pelas raparigas ativas. Contudo, destaca-se que as duas raparigas com baixo estatuto parecem deparar-se com mais dificuldades do que a rapariga com um elevado estatuto socioeconómico (Matilde), uma vez que na fase do ensino secundário não têm raparigas com quem formar equipas e jogar, tendo assim de integrar equipas de rapazes.

Não fiz nenhuma a nível de desporto escolar mas participei todos os anos nos corta-matos e nos torneios de vólei. [...] Desde o 1º ano que sempre fui aos corta-matos e gostava imenso de participar. Naquela escola ligava-se imenso ao atletismo, fazíamos imensas provas, fazíamos triatlo, era muito giro e eu participava sempre em tudo.

P – Porque é que participaste nos torneios, por exemplo, de voleibol?

R – Participei sempre em equipas só de raparigas e participei porque gosto. Por acaso tenho sorte pois tenho raparigas na minha turma que gostam de jogar voleibol e tem o mesmo gosto por desporto que eu, pelo que é relativamente fácil formar uma equipa para participar nessas atividades. (Matilde, ativa, elevado ESE)

Sim, sempre. Participei sempre em tudo, andebol, basquete, vólei, futsal, em tudo. Do 7º ao 9º ano eram sempre equipas só de raparigas porque tinha raparigas que adoravam desporto na minha turma. Do 10º até agora tem sido mais complicado porque as raparigas não se querem mexer e não querem participar. Não lhes apetece, não gostam... Ainda agora no último torneio de basquete tive que ir com rapazes, e por vezes isso torna-se um bocado violento porque estava a jogar com rapazes que tinham o dobro da minha altura. Tornou-se complicado porque havia muitos empurrões, mas se eu queria ir e não tinha com quem mais ir, tive que me adaptar a essas condições. (Francisca, ativa, baixo ESE)

Para além dos seis alunos ativos que disseram participar regularmente, sobram dois alunos que classificamos como tendo um perfil intermédio de participação nos torneios. Quer isto dizer que houve uma etapa escolar em que poderiam ter participado mais. Por um lado, no caso do Nélson, aluno com baixo estatuto socioeconómico, sobressai a influência da escola. Isto é, durante a escolaridade básica, quando estudava em Cabo-Verde, nunca participou porque a escola não lhe proporcionou esse tipo de oportunidades. Ao contrário, quando veio estudar para Portugal na fase do ensino secundário, diz que a escola possibilitou, por exemplo, a participação numa atividade de dança organizada apenas para alunos de nacionalidade não Portuguesa. Atente-se às seguintes palavras do Nélson:

P – E costumas participar nos torneios de atividade física organizados na escola?

R – Sim. Eu ando a dançar mas não é nas aulas de Educação Física. Estou inserido num projeto da escola e todas as quartas-feiras danço. Lá aprendemos a dançar o kuduro e outras danças. É um programa apenas para os alunos do 10º ao 12º ano com nacionalidade não Portuguesa. Gosto de dançar algumas danças. (Nélson, ativo, baixo ESE)

Já a Sara, a outra aluna ativa com um perfil intermédio no que se refere à participação nos torneios de atividade física, também refere a importância da escola básica, sendo que durante a fase do ensino secundário diminui a sua participação neste tipo de atividades. Mais especificamente, pode-se observar que:

Havia atividades de corta-mato e eu ainda comecei a ir, a nossa escola era tão pequenina que nós fazíamos o teste do vaivém e só quem tivesse melhor classificado é que ia ao corta-mato. Houve uma altura em que fui a um

corta-mato na Z, numa escola pública, e lembro-me que até nos atiraram pedras. Havia sempre um incentivo da escola para isso. [...] Também havia sempre os jogos sem fronteiras, inscrevíamos uma equipa de 5 pessoas e depois fazíamos uns jogos com corrida e com perguntas. [...] Este ano já fui ao mega sprint e mais nada. (Sara, ativa, elevado ESE)

Nos excertos anteriores, referentes a estes dois alunos ativos, destacam-se como fundamentais à participação nos torneios, os fatores relacionados com a política de atividade física da escola e o gosto.

Focando agora a nossa atenção nos alunos inativos, verifica-se que apenas um refere participar habitualmente neste tipo de atividades ao longo do seu percurso escolar (Fernando) e dois são classificados como tendo um perfil intermédio, uma vez que referem participar frequentemente na fase do 2º e 3º CEB (Vasco e Leonor). Adicionalmente, todos os outros alunos (n = 5) mencionaram nunca ou raramente participar nos torneios de atividade física escolares.

O Fernando, o único adolescente que referiu participar regularmente nos torneios de atividade física, aponta como fator de adesão o apoio dos amigos. Este fator também é mencionado quer pelo Vasco quer pela Leonor, reforçando assim a importância que os amigos parecem assumir na participação deste tipo de atividades, assim como já havia sucedido com o desporto escolar. Para além deste fator, o Vasco refere a importância do Professor de Educação Física, enquanto a Leonor destaca o gosto, a perceção de competência e a oferta de escola. Apresentamos em baixo algumas das suas palavras:

Cheguei a fazer alguns corta-matos porque o professor dizia que eu era bom e eu tentava, só que como não tinha resistência nunca conseguia. [...] Cheguei a participar nos torneios de futebol interturmas que havia todos os anos, participei praticamente todos os anos até ao 9º. Desde que vim para esta escola que não participo em nada disso. Quando mudei para esta escola deixei-me disso. (Vasco, inativo, elevado ESE)

Sim. Eu adorava futebol, eu gostava mesmo. Até tínhamos o torneio de futsal feminino e eu estava lá sempre [durante o 2º e 3º CEB]. Durante o secundário participei também no de vólei e no de futsal com a outra turma, eram equipas só de raparigas.

P – Porque é que vocês aderem a essas atividades?

R – Claro que o professor diz que gostaria de ter uma equipa, mas não há assim muita pressão para nos inscrevermos. Nós vamos porque gostamos. (Leonor, inativa, elevado ESE)

Por outro lado, temos os cinco alunos inativos que disseram nunca ou raramente participar neste tipo de atividades, apontando como motivos: o gosto desfavorável (n = 3), outros interesses e a preferência por comportamentos sedentários (n = 3), a fraca perceção de competência (n = 2), a competição (n = 2; só os rapazes), o esforço (n = 1), uma orientação de objetivos para a performance-evitamento (n = 1) e, por último, a influência dos amigos para a realização de comportamentos sedentários (n = 1). Por exemplo:

Nunca participei muito em torneios e interturmas. Havia sempre todos os anos mas nunca participei muito, não gostava muito de competição. (Tiago, inativo, elevado ESE)

Não. Nunca fui muito boa para poder participar nesses torneios. (Rita, inativa, baixo ESE)

Num balanço referente à participação nos torneios escolares relacionados com a atividade física, verifica-se que a maioria dos adolescentes ativos participa destacando-se os motivos: gosto, apoio dos amigos e a influência do professor de Educação Física. Ainda, observou-se que ambas as raparigas ativas com baixo estatuto socioeconómico enfrentam algumas dificuldades com a entrada no secundário, uma vez que não têm a companhia das suas colegas como até então. O apoio dos amigos emerge como o fator mais importante, uma vez que também é referido por três dos alunos inativos como um motivo de participação. Quanto aos restantes alunos inativos, a maioria menciona não participar neste tipo de atividades ao longo do percurso escolar, referindo, entre outros fatores, o gosto desfavorável, a preferência por atividades sedentárias e uma fraca perceção de competência.

Em síntese, quanto à participação em atividade física dentro da escola para além da disciplina de Educação Física, verifica-se que os alunos ativos, também aqui, se diferenciam dos alunos inativos. Mais especificamente, podemos concluir que:

- No recreio escolar, a maioria dos alunos ativos caracteriza-se por indicar que pratica atividade física espontânea até ao 2º CEB e até ao 3º CEB, respetivamente, no caso das raparigas e dos rapazes. Já metade dos alunos inativos menciona que desde o 1º CEB adota, preferencialmente, comportamentos inativos. Assim sendo, os alunos inativos, e sobretudo as raparigas, caracterizam-se por desaproveitarem mais cedo os períodos de recreio escolar como um contexto para realizar atividade física. De notar ainda que todos os alunos afirmam não realizar atividade física espontânea nos períodos de recreio na fase do ensino secundário.
- Nas AEC, constata-se que a maioria dos alunos ativos disse participar devido ao gosto, experiências (anteriores) positivas, apoio dos pais e oferta de escola. Ao invés, metade dos alunos inativos reporta não participar nestas atividades. Os alunos inativos que mencionaram participar fizeram-no por fatores associados a uma motivação extrínseca (saúde, recomendação médica). O sentimento de obrigação, o gosto desfavorável e as experiências negativas, para além da mudança de escola no final de ciclo, estão associados aos motivos de desistência por parte destes alunos.
- O desporto escolar emerge como um contexto pouco aproveitado pelos alunos para a prática de atividade física formal, uma vez que quer os alunos ativos com um elevado estatuto socioeconómico, quer todos os inativos, referem não aderir a qualquer núcleo durante o ensino secundário. Como barreiras os alunos ativos referem os horários, enquanto os inativos centram-se em outros interesses e a influência dos amigos para comportamentos sedentários, o gosto desfavorável e outros fatores psicológicos. Contrariamente, os alunos ativos com um baixo estatuto socioeconómico referem que, por exemplo na fase do secundário, aproveitam as oportunidades, envolvendo-se em dois ou

mais núcleos de desporto escolar. Estes alunos apontam como motivos para aderir, por exemplo, o gosto e o apoio dos amigos.

- A maioria dos alunos ativos refere participar regularmente nos torneios escolares de atividade física ao longo do seu percurso escolar devido, por exemplo, ao gosto e ao apoio dos amigos e do professor de Educação Física. Ao invés, a maioria dos adolescentes inativos relata nunca ou raramente ter participado neste tipo de atividades devido ao gosto desfavorável, preferência por atividades sedentárias e outros fatores psicológicos, como uma fraca perceção de competência.

2.1.2.2. TEMPOS LIVRES E ATIVIDADES DE LAZER

Atividade física informal

No que se refere à forma de ocupação dos tempos livres, constata-se que metade dos alunos ativos, dos quais três apresentam um baixo estatuto socioeconómico (Fábio, Nélson e Francisca; a exceção é a Matilde), caracteriza-se por afirmar praticar atividade física informal desde as idades mais novas até ao final da adolescência. Os motivos de adesão apontados prendem-se com: o apoio dos amigos ($n = 4$), o apoio de outros significantes ($n = 2$) e o apoio dos pais ($n = 1$); os equipamentos em casa ($n = 2$) e as instalações do bairro ($n = 3$); o gosto ($n = 2$), a iniciativa própria ($n = 2$) e a perceção de imagem corporal ($n = 1$). Em baixo, podemos ver alguns dos testemunhos dos jovens a este respeito:

P – Como é que ocupavas os tempos livres durante a tua infância? O que é que mais gostavas de fazer?

R – Sempre gostei imenso de andar de patins, foi sempre um hobbie que tive. Até ao 10º ano como andei numa escola perto da ciclovia ia sempre andar de patins. Brincava também com os meus primos à apanhada, às escondidas e a todas essas brincadeiras normais.

P – Onde é que brincavas?

R – Eu vivia em X e, normalmente, brincava num parque que ficava próximo da minha casa. O parque tinha relva, areia, um lago, uns barcos, tinha imensas coisas. Todos os fins-de-semana ia lá brincar com os meus primos e eram os nossos pais que nos levavam lá. [...]

Quando fui para lá morar no 5º ano havia muita gente da minha idade e fazíamos imensas atividades, jogávamos às escondidas, nadávamos na piscina, jogava futebol, ténis, era giro. Era tudo dentro do condomínio. Lá existe um campo de ténis e outro para várias atividades, como basquete, futebol e isso. (Matilde, ativa, elevado ESE)

P – Como é que ocupavas os teus tempos livres na infância?

R – Estudando e brincado. Brincava de tudo um pouco.

P – Quem é que eram os teus companheiros de brincadeiras?

R – Brincava com os meus vizinhos e às vezes com as minhas irmãs.

P – Como e quando é que te encontravas com os teus vizinhos para brincar?

R – Era como se tivéssemos estipulado um horário. Depois do almoço ficávamos mais ou menos 1 ou 2 horas em casa e depois é que saíamos para brincar. Por exemplo, se chegávamos à rua e não estava lá ninguém ficávamos lá a bater com a bola na parede durante um certo tempo até que aparecesse alguém. O próprio som da bola a bater na parede quase que os atraía. (Nélson, ativo, baixo ESE)

Daqui se pode depreender a importância que os fatores gosto, apoio dos amigos e dos familiares e, ainda, o espaço/condições do bairro para passar tempo na rua, parecem assumir nas experiências vividas por estes alunos ativos.

Todavia, os restantes quatro alunos ativos (Bruno, Sérgio, Sara, Ana), apresentam características que nos permitem classificá-los como tendo um perfil intermédio, ou seja, em determinadas etapas das suas vidas apenas participam esporadicamente neste tipo de atividades. Assim sendo, por um lado, apontam como motivos de adesão os seguintes: apoio dos amigos ($n = 3$), pais ($n = 1$) e outros familiares ($n = 2$), as instalações de casa ($n = 3$) e do bairro ($n = 1$), e o gosto ($n = 1$). Por outro lado, como motivos para reduzir a participação ou não aderir, referem: a prática de atividade física formal ($n = 3$), os custos económicos ($n = 2$; Bruno e Sérgio; dois alunos com elevado estatuto ao refletirem sobre a fase de adolescência), a preferência por outras atividades de lazer, mais inativas, e a influência dos amigos para a realização dessas atividades ($n = 1$). Por exemplo:

Às vezes vou é com os meus tios jogar à bola, uma coisa amigável, e com o meu primo jogo ténis muito de vez em quando, não é nada regular. Costumamos jogar na minha casa, porque eu moro num condomínio que tem um corte de ténis e existe também um campo de futebol e uma piscina. Algumas vezes também vou nadar para a piscina apesar de não ser aquela coisa de que gosto muito, mas sei que faz bem nadar. [...] Às vezes tentam organizar jogos de futebol mas eu por acaso só fui a um, mas tem de se gastar dinheiro e ... depois pode não ser assim tão engraçado, ainda por cima tenho jogos ao fim de semana e, por vezes, estou cansado e não tenho muita vontade. (Sérgio, ativo, elevado ESE)

P – Passamos a falar da fase da tua infância. Como é que tu descreves a tua infância?

R – Era uma criança feliz, ativa e que andava sempre na rua a brincar, a jogar, tudo. Brincava com os meus amigos da rua, que moravam perto da minha casa. Éramos um grupo enorme e havia mais rapazes do que raparigas. Jogávamos às escondidas, andar de patins e de trotinete. Tudo dentro dessas coisas.

P – Esse local, oferecia boas condições para a prática de atividade física?

R – Sim, tinha e tem um grande espaço com relva, tem um parque com baloiços e escorregas. Acho que é um local seguro, não havia nenhum problema por estar a brincar com os meus amigos lá.

P – Os teus pais davam-te liberdade para brincares na rua à tua vontade? Tinham algum receio?

R – Deixavam-me ir brincar mas acho que também estavam sempre atentos. [...]

P – Como é que ocupavas os teus tempos livres quando andavas do 7º ao 9º ano?

R – Estar na rua a brincar e estar com os amigos. Quer dizer com 14 anos já brincava menos, não era bem brincar, era mais estar no convívio e essas coisas assim.

P – Sentes que houve uma alteração?

R – Sim. Uns começaram a ficar mais em casa, começámo-nos a afastar.

P – Quando ficavas em casa o que é que mais gostavas de fazer?

R – Ver televisão e comer. [...] Hoje em dia, nas minhas tardes livres, de certa forma tenho que estudar e fazer os trabalhos de casa, mas depois estamos todos no convívio, ou seja, ou vamos para a casa de um ou para a casa do outro. Vemos filmes, conversamos. (Ana, ativa, baixo ESE)

Quanto aos alunos inativos, verifica-se que a maioria ($n = 6$) caracteriza-se por indicar nunca ou raramente praticar atividade física informal ao longo da sua vida, apontando como motivos: o reduzido apoio dos amigos ($n = 5$) e dos pais ($n = 2$), as condições do bairro ($n = 4$), preferência por comportamentos sedentários ($n = 3$), a amotivação ($n = 2$) e os horários ($n = 1$). Observe-se, por exemplo, os seguintes excertos:

Quando era chavalinho jogava pouco à bola, os meus pais não gostavam disso. Depois os vizinhos chateavam-nos e depois é sempre aquela coisa. Fui muito poucas vezes para a rua. Na altura jogava playstation e computador também. (Fernando, inativo, baixo ESE)

P – Achas que este local teve alguma influência para praticares atividade física?

R – Se teve alguma influência?! Sim, mais ou menos. Sim, porque também tinha um parque lá ao pé, mas eu como não saía muito de casa, então era raramente. Eu era uma menina muito medrosa, não sei porquê. Então eu gostava sempre de sair com o meu pai, para ele ir comigo à rua brincar. Eu tinha medo.

P – E o teu pai ia ou não?

R – Ia quando ele estava em casa, porque às vezes ele trabalhava e então não tinha tempo. (Tânia, inativa, baixo ESE)

Já o Tiago e o Vasco, os dois alunos inativos restantes, apresentam um perfil intermédio de participação nas atividades informais. Se por um lado, emergem os fatores de adesão relacionados com o apoio da família, dos amigos e de outros significantes, as condições do bairro e as experiências anteriores, por outro lado, como fatores de desistência, surgem a falta de apoio dos amigos, a opção por atividades com um cariz sedentário e a não conciliação de horários com os familiares. A este respeito e como exemplo, considere-se o relato do Tiago:

P – Nessa fase costumavas brincar na rua?

R – Também, de vez em quando. Tinha uns vizinhos que eram os meus melhores amigos na altura e estava imenso com eles. Próximo da minha casa havia um tanque, que no verão por estar seco dava para jogarmos lá futebol. Eu lembro-me de jogar futebol com pessoas mais velhas até. Eu tinha 6 anos e jogava futebol com pessoas que tinham 10, 12 ou até 14 anos. [...]

Já não jogava futebol no tanque, pois quando cheguei ao 7º ano esses meus amigos que viviam perto de mim mudaram-se para Braga. Ao pé da minha casa era com eles que brincava e, por isso, deixei de fazer um bocadinho de desporto. (Tiago, inativo, elevado ESE)

Sintetizando, constata-se que sobre a atividade física informal, metade dos alunos ativos, dos quais três evidenciam uma baixo estatuto, refere praticar regularmente ao longo das várias etapas da vida. A outra metade dos alunos ativos também referiu participar, embora haja um decréscimo com a idade. Entre os motivos associados à participação destaca-se, em comum, o apoio dos amigos e familiares, o gosto e as condições do envolvente à zona habitacional (a rua e o condomínio para os alunos com baixo e alto estatuto socioeconómico, respetivamente). Associado ao decréscimo da participação surge a falta de apoio dos amigos, a preferência por algumas sedentárias, também realizadas na companhia de amigos, e a realização de atividade física formal. Quanto aos alunos inativos, a maior parte não participa, em geral, pelos motivos anteriormente evocados, isto é, a falta de apoio dos amigos e familiares, as condições do bairro e a preferência por atividades sedentárias, como ver televisão e utilizar o computador.

Sobre a participação dos jovens em atividade física informal, existem mais dois pontos importantes a considerar. O primeiro prende-se com a constatação de que os alunos ativos com um baixo estatuto socioeconómico dizem passar muito do seu tempo na rua, o que é possível de constatar nas transcrições anteriormente apresentadas, enquanto os seus pares inativos referem fazê-lo menos, preferindo ficar por casa. A título de exemplo, atente-se às seguintes declarações contrastantes:

Estava sempre em movimento. Gostava muito de brincar. Nunca gostei de estar quieta e ainda hoje não gosto. Para mim naqueles dias em que está a chover e em que tenho de ficar em casa é desesperante. (Francisca, ativa, baixo ESE)

Mas eu só ia para casa lá para as sete e tal (19h00) ou oito (20h00), que era quando os meus pais me vinham buscar à escola. Portanto ficava mesmo em casa e era isso [não saía para a rua no 1º CEB]. [...]

P – O que é que gostavas de fazer mais na fase do 2º e 3º CEB?

R – Ver televisão. Eu não saía muito à rua, ficava mais em casa. Foi uma fase em que eu fiquei mais em casa... Eu era muito caseira. (Tânia, inativa, baixo ESE)

Conclui-se assim que o tempo passado na rua, inclusive nas primeiras etapas da vida, surge como um fator diferenciador dos alunos ativos e inativos com um baixo estatuto socioeconómico. Quanto aos alunos ativos e inativos com um elevado estatuto, não foi possível encontrar um padrão a respeito do tempo passado na rua.

O segundo e último fator a destacar, prende-se com o fato de todas as raparigas ativas mencionarem ter tido experiências ao nível das atividades físicas informais na fase do 1º CEB, ao contrário da maior parte das raparigas inativas ($n = 3$; Rita é exceção) que disseram passar mais tempo por casa em vez de na rua.

Atividade física formal

Ainda no âmbito das atividades de lazer, vamos passar a analisar os correlatos da participação em atividade física formal.

No que aos alunos ativos diz respeito, verifica-se que três dizem praticar atividade física formal desde a infância até à adolescência (Bruno, Sérgio e Sara), outros quatro mencionam não praticar numa determinada etapa da sua vida (perfil intermédio) e, por fim, apenas uma aluna (Ana) reporta nunca praticar. Os motivos que a Ana evoca para nunca ter praticado num contexto formal são, em suma, a ausência de apoio dos pais e as limitações inerentes às instalações e à política de atividade física do seu bairro. Por isso, a Ana, como já tivemos possibilidade de demonstrar, aproveitou as oportunidades proporcionadas pela escola, sobretudo, ao nível do desporto escolar. Numa análise mais global, verifica-se que todos os alunos ativos, com exceção da Ana, referem participar em atividade física formal durante a fase do ensino secundário. Contrariamente, como iremos expor mais à frente, nenhum dos alunos inativos refere praticar atividade física formal na fase correspondente ao ensino secundário.

Os três alunos ativos que dizem sempre ter estado envolvidos na prática de atividade física formal apresentam um elevado estatuto socioeconómico e, de forma resumida, apontam os seguintes fatores de adesão: apoio dos pais e familiares ($n = 3$), gosto ($n = 2$) e experiências (anteriores) positivas ($n = 2$). Atente-se, por exemplo, às seguintes afirmações:

Nos recreios só se jogava à bola, eu gostava e achava que era dos melhores alunos da minha escola. Depois fui para o clube Z e gostei imenso de jogar lá com os outros miúdos, e continuo lá até hoje. Foi por iniciativa própria. (Sérgio, ativo, elevado ESE)

A minha irmã entrou para a natação com 3 anos e tal. Eu vi-a a nadar e fazia birra porque também queria e, então, a minha mãe também acabou por me pôr lá. Eu comecei numa altura em que a minha mãe ainda tinha que me levar ao colo, ia para aquela piscina das crianças. Desde aí nunca mais parei. (Sara, ativa, elevado ESE)

Os fatores relacionados com as experiências anteriores ($n = 4$), o apoio dos pais e familiares ($n = 3$) e o gosto ($n = 2$) também estão entre os apontados pelos quatro alunos com um

perfil intermédio, na sua maioria de um baixo estatuto socioeconómico (Fábio, Nélson e Francisca; a exceção é a Matilde). Contudo, como podemos ver nos excertos abaixo apresentados, emergem outros fatores como: o apoio de outros significantes ($n = 3$; só para os alunos com baixo estatuto), a política de atividade física da escola ($n = 1$) e as instalações no bairro ($n = 1$) e, já com a entrada na adolescência, o apoio dos amigos ($n = 2$). Por outro lado, estes alunos num determinado momento das suas vidas não aderiram ou desistiram de praticar atividade física formal, resumidamente, devido a: recomendação médica, experiências negativas e treinador, tempo para estudar, falta de apoio da mãe, outros interesses, não pretender seguir uma carreira desportiva e opção por uma modalidade. Nos próximos excertos pode-se observar alguns dos motivos de adesão e não adesão à prática de atividade física formal referidos por estes quatro adolescentes que classificámos como tendo um perfil intermédio:

P – Onde é que começaste a praticar futebol?

R – Fui para um clube de futebol chamado X. Então fui para os iniciados e comecei a jogar, emagreci um pouco porque os treinos eram intensivos. Mais tarde tive de fazer uma opção, ou continuava a jogar futebol ou seguia uma vida de capoeirista, e então optei por uma vida de capoeirista porque se adapta mais ao meu estilo. Não sei bem quando é que tive de tomar essa opção, fui deixando de jogar futebol e comecei a ir mais para a capoeira. [...] Como é que iniciei o futebol?! Isso foi só quando mudei de ilha, quando fui morar para S. Vicente. Tinha mais ou menos 8 ou 9 anos. Aí morava perto de um campo de futebol de 11 e também de futsal. Depois conheci um amigo, o treinador, que me convidou para treinar e foi daí que comecei a jogar futebol de 11. Lá todos os dias às 07h00 da manhã e voltava para casa às 08h30. As aulas nessa altura eram só na parte da tarde. E às vezes aos fins-de-semana tínhamos os torneios. [...]

P – Já em Portugal, porque é que foste experimentar jogar futebol nesse clube?

R – Fui com um amigo que também queria ir experimentar, mas não me adaptei bem. Depois soube que na escola havia um professor de capoeira e que dava umas aulas na escola durante a semana e fui lá experimentar. (Nélson, ativo, baixo ESE)

Eu andei na natação entre os meus 10 e os 12 anos e depois tive que sair porque o médico achou melhor, pois tinha problemas relacionados com asma. Então depois senti a necessidade de praticar outra atividade, como já estava muito farto de futebol queria experimentar uma nova modalidade. Na altura treinei uma vez no desporto escolar de andebol e o professor disse-me que até tinha jeito e perguntou-me se eu não queria ir para um clube. Esse professor conhecia um treinador, fui lá ao clube, experimentei e gostei. Gosto de acordar aos sábados e saber que tenho jogo, gosto muito de praticar andebol. Comecei a praticar andebol há dois anos.

P – Sentes que a tua mãe te incentivou nessa tua opção?

R – Sim, sim. Ela às vezes vai ver os meus jogos. (Fábio, ativo, baixo ESE)

P – Quando começaste a jogar futsal nesse clube? O que te levou a iniciar essa atividade?

R – Comecei a jogar no clube Z quando tinha 16 anos. Lá na terra X, que eu estava a falar à pouco, tínhamos jogos e competições também, e estava lá um homenzinho que foi falar com o nosso treinador e disse que eu jogava bem e perguntou-lhe se ele não se importava que eu fosse lá ao clube dele. Eu fui lá e ele perguntou-me se eu queria lá ficar. Como eu gostava de futsal acabei ficando nesse clube também. (Francisca, ativa, baixo ESE)

Desde pequenina que sempre tive um gosto especial por correr e foi o meu pai que me levou ao estádio Z, onde comecei a entrar no desporto e no atletismo. O meu pai sempre me apoiou imenso e sempre me levou a todo o lado. [...] Andei no basquete, não no desporto escolar, do 10º até agora e também desisti porque mudei de treinador e já não gostava muito dele, porque não nos motivava nada e já não íamos a competições. (Matilde, ativa, elevado ESE)

Nos testemunhos dos jovens com um baixo estatuto socioeconómico note-se a importância que os outros significantes, como o professor do desporto escolar ou um treinador, assumem nas oportunidades proporcionadas. De assinalar também que três dos quatro alunos ativos com um baixo estatuto socioeconómico (a exceção é a Francisca) não tiveram oportunidade para praticar

atividade física formal nos seus tempos livres na fase da infância correspondente até ao final do 1º CEB.

Mais especificamente, se considerarmos todos os alunos com um baixo estatuto socioeconómico, ativos e inativos, verifica-se que a quase totalidade refere não praticar atividade física formal nesta etapa da infância ($n = 7$). Inversamente, constata-se que a maioria dos alunos com um elevado estatuto socioeconómico ($n = 5$) teve oportunidade de praticar atividade física formal nesta mesma etapa. Neste estudo, verifica-se assim que os jovens com um baixo estatuto socioeconómico têm menos oportunidade de praticar atividade física formal fora do contexto escolar nas idades mais baixas quando comparados com os alunos provenientes de famílias das classes sociais mais altas. Porém, mais tarde, no nosso estudo, verifica-se que há um aumento da participação neste tipo de atividades uma vez que estes jovens tendem a agarrar as reduzidas oportunidades de que dispõem, proporcionadas a partir da escola e por outros intervenientes do desporto, como treinadores e dirigentes ou instituições/clubes.

Entre os alunos inativos, verifica-se que três (José, Rita e Tânia) afirmam nunca ter ocupado os seus tempos livres com uma atividade física formal. Segundo as suas narrativas isso fica a dever-se, sobretudo, à falta de apoio dos pais (Tânia e Rita), à preferência por realizar outras atividades, inclusive sedentárias, à falta de tempo (Tânia) e a diversos fatores psicológicos como, por exemplo, a perceção de competência. Por exemplo:

Eu até acho giro, aqueles fatos e não sei quê, mas... como eu não sou boa a vôlei, não me interessa. Também não tenho tempo. (Tânia, inativa, baixo ESE)

Acho que a família sempre esteve presente, só que depois foi mais as escolhas que eu fui tendo que fazer... Antes era mais sofá, computador e consola. (José, inativo, baixo ESE)

Dois dos restantes cinco alunos inativos (Vasco e Fernando) têm em comum o fato de experienciarem a prática de atividade física formal na fase correspondente ao 2º e 3º CEB. Os motivos que referem para aderir são o gosto e as experiências anteriores favoráveis noutros contextos, a iniciativa própria e o apoio de amigos. Para desistir o Vasco centra-se em fatores como as limitações físicas e o esforço requerido, gosto e experiências desfavoráveis. Já o Fernando, com um baixo estatuto socioeconómico, refere o treinador e as experiências negativas, a dificuldade de transporte e os custos económicos. Observe-se, como exemplo, parte do discurso do Fernando:

Um colega meu falou-me que estava lá a jogar e disse-me para eu ir. Eu como gostava muito de futebol acabei por ir. [...]

P – O que te levou a desistir essencialmente foi o treinador?

R – Foi o treinador e a falta de oportunidades para subir, só me deram uma oportunidade para subir e naquele dia tive azar porque estava mal e prontos, já não subi.

P – Foi um dia que te marcou. O que é isso de só ter tido uma oportunidade?

R – Foi um treinador do escalão acima, esteve a ver o treino e a ver-nos a jogar, chamou alguns para subir e prontos. Eu naquele dia estava mesmo um zero à esquerda e não deu.

P – Ok. E tu sentiste que se não tinhas subido ali não ias subir mais tarde?

R – Sim e estar sempre ali a pagar é complicado. (Fernando, inativo, baixo ESE)

Por fim, os outros três alunos inativos (Tiago, Cristina e Leonor) têm em comum o facto de terem dito que praticaram natação formalmente desde logo na fase da infância (1º CEB), e que a participação reduziu com a idade, apesar de pontualmente terem procurado ingressar noutras modalidades. Como motivos para aderir referem, sucintamente, o apoio dos pais ($n=3$), o apoio dos amigos ($n=2$; Cristina e Leonor, quando se encontravam no final do 3º CEB), saúde/recomendação médica ($n=2$) e experimentar novas modalidades/gosto pela dança (Leonor). Para desistir indicam o gosto desfavorável e experiências negativas, o esforço, a falta de apoio dos amigos e dos pais, a distância entre a habitação e o local de prática (bairro e acesso a instalações/oferta). Atente-se, como exemplo, às palavras da Leonor e da Cristina:

P – Quando é que começaste a dançar?

R – Foi quando estava no 10º ano. Era à sexta à noite que ia às danças de salão.

P – O que te levou a aderir a essa modalidade?

R – Foi porque eu achava que precisava de fazer algum desporto e sempre gostei imenso da dança. A minha mãe também sempre me incentivou imenso na dança, dizia que eu já dançava desde pequenina. As danças de salão eram assim uma coisa diferente, que eu nunca tinha experimentado.

P – Foste com alguma amiga ou amigo?

R – Sim, fui com um amigo porque como era danças de salão convinha levar um par.

P – Dançaste durante quanto tempo?

R – Acho que não chegou a ser um ano, porque depois começou a ser complicado ir à sexta-feira porque eram os meus pais que me iam levar. Depois o meu amigo também deixou de ir. Foi para aí uns seis meses. (Leonor, inativa, elevado ESE)

P – Desde aí [momento em que abandonou a natação, quando tinha 13/14 anos] praticaste mais alguma atividade física ou deixaste completamente de praticar?

R – Cheguei a inscrever-me num ginásio, mas depois também me fartei porque era sempre à base do mesmo.

P – Tiveste quanto tempo no ginásio, até te fartares?

R – Acho que foi 6 meses mais ou menos, porque tinha feito um contrato de um ano. Só que depois eu e mais umas amigas minhas acabamos por não terminar o contrato e saímos. [...]

P – O que é que mais te aborrecia?

R – Era o fato de fazer sempre a mesma coisa, era assim muito monótono, não havia grandes coisas para fazer. O espaço também não permitia fazer mais. Como só era assim aquele círculo só com as máquinas e a plataforma, claro que na plataforma íamos fazendo coisas diferentes, mas as máquinas era sempre as mesmas e então íamos sempre fazendo as mesmas coisas. (Cristina, inativa, elevado ESE)

Em suma, há a registar que apenas uma minoria dos alunos ativos ($n=3$), tendo estes um elevado estatuto socioeconómico, refere participar em atividade física formal desde as idades mais baixas até à adolescência. Nestes casos, as experiências anteriores positivas e o apoio dos pais parecem ser fatores determinantes. Por outro lado, os alunos ativos com um baixo estatuto socioeconómico têm menos oportunidades de se envolver desde cedo na prática de atividade física formal, isto é, nenhum destes alunos disse praticar formalmente na fase do 1º CEB. Mais tarde, quando conseguem aderir, para além dos motivos anteriormente referidos, sobressaem os fatores: apoio de outros significantes, a escola e a influência das políticas de oferta de atividade física do bairro.

No que aos alunos inativos diz respeito, conclui-se que quase metade ($n=3$) menciona nunca ter praticado atividade física formal ao longo da sua vida, destacando-se a falta de apoio dos pais, a amotivação, entre outros fatores psicológicos, e outros interesses. A registar há também o fato de, ao contrário do que sucede com a grande maioria dos alunos ativos, todos os alunos

inativos mencionarem não praticar atividade física formal durante a fase do ensino secundário. Visto que alguns deles relatam ter tido experiências formais com início na fase do 1º CEB ($n = 3$) ou na fase do 2º e 3º CEB ($n = 2$), regista-se um decréscimo na participação com a idade. Em suma, os fatores relacionados com a não adesão ou com a desistência são as experiências negativas, o esforço requerido, o treinador, o gosto desfavorável, a falta de apoio dos amigos e dos pais, e a oferta e política de atividade física do bairro (e.g., distância entre a sua casa e o local de prática).

Comportamentos sedentários e outras atividades

Em seguida analisaremos os testemunhos dos jovens sobre os comportamentos de lazer que implicam, regra geral, um baixo dispêndio energético. No nosso estudo categorizámos, então, os comportamentos sedentários como: atividades de ecrã (e.g., ver televisão, utilizar o computador e videojogos) e conviver com os amigos (e.g., conversar no café). Quanto à forma como ocupavam os seus tempos livres surgem também inúmeras referências a outras atividades que não têm que se caracterizar necessariamente por requerer um baixo consumo energético na sua realização (e.g., passear e ver montras, aulas de teatro, aulas de música). Iremos abordar também nesta parte do trabalho o comportamento relacionado com o estudar (e.g., fazer os trabalhos da escola, frequentar explicações), embora se reconheça que este é um comportamento particular que é importante que os jovens realizem.

Antes de traçarmos o perfil dos alunos ativos e inativos referente aos comportamentos sedentários, importa recordar as suas atitudes perante este tipo de comportamentos uma vez que, tal como foi possível observar nos testemunhos já apresentados, a valorização surge frequentemente relacionada com a adoção desses mesmos comportamentos. Assim sendo, relembra-se que a maioria dos alunos revela valorizar alguns comportamentos sedentários, sendo esta mais vincada e uniforme entre os alunos inativos. No caso específico dos alunos ativos verificou-se, porém, que a valorização destes comportamentos parece não concorrer com a participação nas atividades físicas e desportivas. Em geral, constatou-se ainda que os comportamentos sedentários relacionados com as atividades de ecrã parecem ser dos mais valorizados, nomeadamente, os videojogos (sobretudo, para os rapazes), ver televisão (sobretudo, para as raparigas) e utilizar o computador.

Através da análise dos testemunhos dos jovens, alguns já apresentados anteriormente no ponto sobre as atitudes face aos comportamentos sedentários, verifica-se que três alunos ativos dizem raramente estar envolvidos neste tipo de atividades (Fábio, Matilde e Francisca), quatro apresentam um perfil que classificamos de intermédio (Sérgio, Nélson, Sara e Ana) e apenas um se assume como um adepto e praticante regular de videojogos (Bruno, elevado estatuto). Por outro lado, constata-se que a maioria dos adolescentes inativos ($n = 7$; a exceção é a Rita) afirma dedicar parte significativa do seu tempo lazer às atividades de ecrã. Em suma, alunos ativos e inativos apresentam um perfil diferenciado no que se refere à valorização e realização das atividades de ecrã. Conclui-se também que para os jovens inativos, muitas vezes, este tipo de atividades surge

como a preferida em detrimento da prática de atividade física, o que não acontece com os adolescentes ativos.

No que se refere a conviver com os amigos e à realização de outras atividades, os alunos ativos e inativos apresentam um perfil similar. Isto é, a maioria dos alunos ativos ($n = 5$) e inativos ($n = 5$) caracteriza-se por, sobretudo a partir do início do 3º CEB, afirmar realizar diversas atividades sedentárias (e.g., conversar, ir ao café, conviver em casa) na companhia de amigos. Por outro lado, os restantes alunos ativos ($n = 3$; Fábio, Nélon e Francisca, todos com baixo estatuto socioeconómico) e inativos ($n = 3$; Leonor, Fernando e Cristina) afirmam que a realização deste tipo de atividades sedentárias na companhia de amigos intensifica-se só a partir da fase do ensino secundário. Quanto à realização de outras atividades de lazer, tanto os alunos ativos como os inativos, mas sobretudo as raparigas, referem frequentemente ir ao cinema, à praia, ter aulas de música e teatro, namorar, passear e ver montras nos centros comerciais, entre outras.

Sobre a atitude face à escola relembra-se que os alunos ativos, por um lado, e as raparigas, por outro, tendem a gostar mais da escola do que, respetivamente, os alunos inativos e os rapazes. Um dos fatores que emergiu regularmente ao longo das narrativas de vida dos jovens quando refletiam sobre as suas atividades de tempos livres foi estudar ou realizar os trabalhos da escola. A este respeito, verifica-se que a maioria dos alunos ativos ($n = 5$), com particular ênfase para a totalidade das raparigas ativas, refere dedicar regularmente parte do seu tempo de lazer a estudar. Os restantes alunos ativos apresentam um perfil intermédio ($n = 3$; Fábio, Nélon e Bruno), ou seja, em determinados momentos da sua vida referem estudar embora reconhecendo que poderiam ter-se aplicado mais. Quanto aos alunos inativos, metade diz despende um tempo significativo a estudar ($n = 4$; José, Fernando, Leonor e Rita), dois apresentam um perfil intermédio (Cristina e Vasco) e dois afirmam raramente estudar (Tiago e Tânia). Um outro aspeto importante que surge no discurso de alguns alunos ativos (Bruno, Fábio, Matilde e Sara) e inativos (Leonor, Rita e José), provenientes em maioria de um elevado estatuto socioeconómico (excepto Fábio e José), é a necessidade de consumir mais tempo a estudar na fase do ensino secundário, o que parece configurar-se como uma barreira à participação em atividade física, como já tivemos oportunidade de demonstrar. O conhecimento do tempo dedicado pelos jovens a estudar e das suas perceções a este respeito é importante tendo em vista a definição de estratégias que ajudem os jovens a organizar o seu tempo, de forma a que compreendam que é possível cumprir as recomendações de atividade física e ter sucesso académico. Neste âmbito, parece-nos também ser relevante informar todos os intervenientes da atividade educativa sobre os benefícios que a atividade física pode ter no rendimento académico dos mais jovens (Howie & Pate, 2012; Rasberry et al., 2011).

Em baixo, apresentamos alguns testemunhos de alunos ativos e inativos que ajudam a ilustrar os perfis traçados anteriormente, tendo por base os comportamentos sedentários relacionados com as atividades de ecrã, estudar, conviver com os amigos e, ainda, outras atividades. Considere-se, primeiramente, as declarações dos alunos ativos:

P – Como é que ocupas agora os teus tempos livres fora da escola?

R – Agora tenho reduzido o meu horário de treinos porque às vezes chego cansado do estágio e da escola e não dá aquela vontade de ir para o treino, e depois ter de vir para casa a pé. Sinto-me mais ocupado, mas eu acredito que isto é seja uma fase que vai passar e que depois já posso continuar a fazer as coisas que fazia. Depois estudo, faço os trabalhos. Sempre que tenho tempo vou dar um passeio para arejar, no jardim que fica perto de minha casa. Não passo muito tempo a ver televisão, talvez só mais à noite. Enquanto está sol estou sempre na rua, como já disse. (Fábio, ativo, baixo ESE)

P – Ao longo do 2º e 3º ciclo como é que ocupavas os teus tempos livres?

R – Com desporto e com amigos.

P – O que é que fazias com os teus amigos?

R – No 2º ciclo era mais ir para a casa das amigas, era diferente. No 3º ciclo era mais ir ao cinema, festas em casa dos amigos e depois no fim do 8º ano comecei a sair à noite.

P – No dia-a-dia o que é que costumavas fazer nos teus tempos livres?

R – Quando estávamos de férias íamos para a praia ou para a piscina, às vezes na minha casa ou na casa de amigos. Lembro-me também de no 8º e 9º ano irmos para a casa de amigas, irmos beber cafés e comecei a ir sempre andar de patins. Ia andar de patins perto da escola, duas vezes por semana e sempre com uma amiga minha, que andava na mesma escola que eu. Íamos sempre juntas. [...]

P – Agora como é que ocupas os teus tempos livres?

R – Estou com o meu namorado, com as minhas amigas, estudo e faço desporto. (Matilde, ativa, elevado ESE)

Em seguida, podemos observar alguns dos excertos retirados das entrevistas narrativas realizadas aos alunos com um estilo de vida fisicamente inativo:

P – Nos teus tempos livres, fora da escola, o que é que fazes?

R – Estou com os meus amigos e não fazemos grande coisa. Conversamos, estamos sentados, jogamos computador e playstation. (Vasco, inativo, elevado ESE)

Nunca mudei as minhas atividades nos tempos livres. Passeava com os amigos, falava, saíamos. Depois depende das idades, começamos a ser mais velhos e queremos sair com os nossos colegas. [...] Atualmente, aqui neste sítio onde eu moro não há assim muito para nos ocuparmos e para fazermos. Por isso nós íamos sempre para os shoppings, ver cinema. (Cristina, inativa, baixo ESE)

Em jeito de balanço, os alunos ativos adotam menos comportamentos sedentários relacionados com as atividades de ecrã do que os alunos inativos. E mesmo quando o fazem, segundo os seus testemunhos, não ocupa largos períodos de tempo, como por exemplo nos casos dos alunos inativos José e Tânia (e.g., *manhãs e tardes inteiras*), e não parece impedir ou concorrer com a realização da prática de atividade física. No que se refere ao tempo dedicado a estudar, os perfis são mais equilibrados, destacando-se apenas dois alunos inativos que afirmam dedicar pouco tempo a estudar (Tiago e Tânia) ao contrário dos restantes entrevistados. Por último, não se registam diferenças assinaláveis entre os dois grupos de adolescentes quanto à realização de outras atividades nos tempos de lazer.

2.1.2.3. OUTROS FATORES DO ESTILO DE VIDA

Deslocação casa-escola

A deslocação de casa para a escola, e vice-versa, pode constituir-se como mais um momento importante na vida da maioria dos jovens, pois estes têm aqui uma oportunidade para realizar

atividade física. A este respeito, verifica-se que metade dos alunos com um estilo de vida fisicamente ativo ($n = 4$), em maioria provenientes de famílias com um baixo estatuto socioeconómico (Fábio, Nélson e Francisca; a exceção é o Bruno), referem caminhar no percurso casa-escola ao longo de toda a escolaridade. Como fatores que emergem nas suas entrevistas podemos constatar, em geral, o acompanhamento dos pais nas idades mais baixas e posteriormente afirmam deslocar-se sozinhos ou na companhia de amigos. Se por um lado, o Bruno e a Ana afirmam que moravam perto das escolas que frequentaram (i.e., não demoravam mais de 10 minutos a caminhar), por outro lado, no caso dos dois rapazes com um baixo estatuto a distância a percorrer era maior. As seguintes declarações ilustram parte da experiência do Nélson quando tinha que percorrer a distância casa-escola na fase do 1º CEB quando morava em Cabo-Verde. Ainda, apresentamos um testemunho que demonstra a opção declarada do Fábio por caminhar durante cerca de 25 minutos, em vez recorrer aos transportes públicos como fazem os seus amigos, isto porque gosta de fazer atividade física.

Quando fui para o 1º ano ainda vivia em Santo Antão e tinha que descer a rocha e, por isso, tinha que me levantar muito cedo. Demorava mais ou menos 35 a 40 minutos a pé até chegar à escola. Às vezes ficava à espera dos meus amigos e outras vezes ia sozinho. Por exemplo, levantava-me às 06h00 da manhã, para sair de casa às 07h00, para entrar às 08h00. Chegava à escola um pouquinho cansado. [...] Agora venho a pé, demoro aí uns 15 minutos. Há dias em que venho sozinho e outros com amigos, depende. (Nélson, ativo, baixo ESE)

Sim, a minha casa fica a 4 km da escola. Confesso que não tenho muita paciência para os transportes públicos e às vezes venho a pé. Se eu demoro 25 minutos à espera do autocarro porque é que não vou avançando, pois esse é o tempo que demoro a chegar a casa. Os meus colegas já me puseram até a alcunha do “Maratonas” porque eles, às vezes, vão todos de autocarro e eu gosto de ir a pé. Faço atividade física e junto deles ainda passo por maluco, no bom sentido. (Fábio, ativo, baixo ESE)

Ainda no que se refere aos alunos ativos, temos os casos da Ana e do Sérgio que classificamos como tendo um perfil intermédio. Isto é, em determinadas etapas das suas vidas deslocaram-se de uma forma fisicamente ativa (e.g., caminhar) e noutras não, pois recorreram ao transporte de carro como forma de superarem a distância entre a sua casa e a escola. Como exemplo, considere-se o seguinte testemunho da Ana:

Fui para a escola X [referindo-se à fase do 2º CEB], lá em baixo. Tinha de ir de carro com os meus pais, ou com pais de amigos, porque a escola não ficava perto do sítio onde morava. Para voltar também era de carro. [...] No secundário vou sempre a pé e acompanhada pelas minhas amigas da turma e que vivem perto de mim. Demoro aí 10 minutos a andar porque não vivo muito longe da escola. Quando vou para casa é a mesma coisa. (Ana, ativa, baixo ESE)

Sobram ainda as duas alunas ativas com um elevado estatuto socioeconómico (Matilde e Sara), que se distinguem dos restantes alunos ativos por, tal como mencionam, nunca terem aproveitado este contexto para realizar atividade física, privilegiando a deslocação de carro ou transportes públicos, mesmo quando a distância era relativamente curta. Por exemplo:

Eu não moro muito longe da escola, talvez a uns 15 minutos a pé e a 2 de carro. Depende, eu às segundas e terças-feiras entro às 08h30 e venho de carro diretamente do treino para a escola. Depois à tarde a minha mãe vem-me buscar. À tarde às vezes tenho também explicação, por isso depende. (Sara, ativa, elevado ESE)

No que concerne aos alunos inativos, constata-se que apenas um refere realizar o percurso entre a sua casa e a escola de forma ativa em todas as etapas escolares (Fernando). Observe-se, por exemplo, as declarações deste aluno referentes às fases do 3º CEB e do ensino secundário:

P – Trocaste de escola quando foste para o 7º ano?

R – Troquei. Fui para uma escola que fica a 5-10 minutos da minha casa. Ia a pé, claro, e não demorava mais tempo que isso. [...] No secundário, é a 10-15 minutos de distância. Normalmente costumo vir sempre a pé, a não ser raros momentos em que o meu pai me consegue vir trazer mas, como ele sai mais cedo de casa, é raro. (Fernando, inativo, baixo ESE)

Adicionalmente, metade dos alunos inativos foram classificados como tendo um perfil intermédio, dos quais três apresentam um baixo estatuto socioeconómico (Tânia, Cristina e José) e outro um elevado estatuto (Tiago). Nas próximas declarações, contudo, verifica-se a existência de referências que suportam a ideia de que a escola não era longe de casa e que, em determinadas fases da sua vida, com especial destaque para o final da adolescência, parecem optar por deslocar-se de uma forma sedentária (e.g., transportes públicos).

Eu morei sempre no mesmo sítio e nunca mudei de casa. Demorava 20 a 25 minutos, uma vez que eu também ia ter com uma colega minha, porque a mãe dela ia-nos levar à escola para não irmos sozinhas e também íamos a pé [referindo à fase do 2º CEB].

P – E como é que vens para a escola atualmente?

R – No início do ano letivo vinha mais vezes a pé. Agora tenho vindo de transporte, de camioneta. Comecei a vir mais de transporte por causa de uma amiga minha, assim vimos juntas e fazemos companhia uma à outra.

P – E quanto tempo tu gastas em transportes?

R – Mais ou menos 10 minutos. Eu também acabo por não vir até à escola, primeiro ainda vou ter com umas amigas minhas e depois é que vimos para a escola. (Cristina, inativa, baixo ESE)

Os restantes alunos inativos (Vasco, Leonor e Rita), são todos provenientes de famílias com um elevado estatuto socioeconómico e indicaram sempre ter feito o percurso casa-escola de carro ou de transportes públicos.

Numa análise mais global, refira-se que dos oito alunos ativos, na fase do ensino secundário, que na literatura é referida como uma etapa onde os níveis de atividade física dos jovens são particularmente preocupantes, a maioria (n = 6) diz caminhar entre a sua casa e a escola por um período de tempo que oscila entre 10 e 25 minutos por deslocação. As exceções são as duas raparigas ativas com um elevado estatuto socioeconómico. A estas juntam-se todas as raparigas inativas, que nesta etapa também dizem nunca deslocar-se para a escola de uma forma fisicamente ativa. Quanto aos rapazes inativos, ainda centrando a nossa atenção apenas na fase do ensino secundário, verifica-se que a maioria (n = 3) declara deslocar-se de uma forma ativa para a escola, sendo o Vasco a exceção pois diz regularmente vir de carro ou de transportes públicos. Um outro dado a destacar diz respeito a todas as raparigas com um elevado estatuto socioeconómico pois referem nunca deslocar-se de forma fisicamente ativa para a escola, ao longo de todas as etapas

escolares. Ao invés, se contemplarmos todas as etapas analisadas, a maioria das raparigas com um baixo estatuto socioeconómico têm um perfil intermédio ($n = 3$) e uma sempre se deslocou para a escola de forma ativa.

Em suma, conclui-se que os alunos ativos e inativos apresentam perfis diferenciados no que se refere à deslocação casa-escola, com os primeiros a mencionarem mais frequentemente recorrer a formas fisicamente ativas (e.g., caminhar) de percorrer este percurso. Por conseguinte, a partir dos dados do nosso estudo, parece ser necessário aumentar a adesão dos jovens a formas de deslocação fisicamente ativas entre a casa e a escola, sobretudo no caso daqueles que evidenciam um estilo de vida inativo, nas raparigas em geral e em particular naquelas que possuem um elevado estatuto socioeconómico, e durante a fase do ensino secundário.

Hábitos alimentares

Centremos agora a nossa atenção nas questões associadas aos hábitos alimentares. Importa, porém, referir que inicialmente estas questões não foram contempladas como um temas a abordar na entrevistas narrativas, pelo que apenas alguns dos entrevistados nos deram informação acerca do mesmo. Mais especificamente, este foi um tema que emergiu nas narrativas dos quatro alunos ativos com elevado estatuto socioeconómico, de um aluno inativo com um elevado estatuto e de dois alunos inativos com um baixo estatuto.

Quanto aos rapazes ativos com elevado estatuto socioeconómico (Bruno e Sérgio) verifica-se que apresentam indicadores pouco favoráveis, sobretudo quando são eles a fazer as opções. Porém o Bruno, quando se centra no jantar proporcionado pela família, menciona que normalmente as refeições são saudáveis.

Podia-me alimentar melhor. Até mesmo na fase das aulas vou muitas vezes ao McDonald's e quando chego a casa e não tenho o que comer, normalmente, vou ao supermercado comprar pizzas e isso. Isso é mais ao almoço porque ao jantar, normalmente, como mais saladas e coisas parecidas. O meu almoço comparativamente ao jantar é algo muito menos saudável. (Bruno, ativo, elevado ESE)

No que concerne às duas raparigas ativas com elevado estatuto (Sara e Matilde), como se pode observar nas suas palavras, sobressaem os fatores relacionados com a importância da família na promoção de hábitos alimentares saudáveis, assim como na prática de atividade física:

O fato de eu ter uma vida saudável deve-se à minha família, a minha mãe é médica e o meu pai sempre foi de fazer comidas saudáveis, nunca há muitas porcarias em minha casa. Gosto imenso de comida saudável e há imensas comidas que eu opto por não comer, não por não ser saudável, mas porque não gosto mesmo. Como me habituei mesmo a comida saudável gosto mesmo e acho que isso é ótimo. (Matilde, ativa, elevado ESE)

A maior influência que tenho na minha vida são os meus pais, sempre me incentivaram ao nível do desporto e ao nível da comida. Foram eles que me incentivaram a comer melhor. Por exemplo, eu adoro chocolate só que o chocolate faz-me dores de cabeça, porque eu tenho tendência para ter enxaquecas, e a minha mãe já não compra chocolate. Em casa e ao nível da comida a minha mãe sempre cozinhou, nunca encomendámos, raramente vamos a um restaurante. A minha mãe tenta sempre manter o bom e o saudável em equilíbrio. (Sara, ativa, elevado ESE)

Já os três alunos inativos que falaram sobre este tema (Vasco, José e Cristina), apresentam indicadores de hábitos alimentares pouco saudáveis. Apenas o José, por “não aguentar mais” revela ter começado recentemente a fazer uma dieta, como já tivemos oportunidade de analisar noutros pontos deste trabalho. Observe-se, então, as declarações do Vasco e da Cristina a este respeito:

P – O minipreço fica próximo da escola? O que é que costumam lá comprar?

R – Sim, costumamos comprar coisas para o pequeno-almoço ou lanche. Compramos um sumo, um pão com chouriço ou um chocolate. Normalmente é isso. (Vasco, inativo, baixo ESE)

Poderia ter melhor. O meu problema é comer muito chocolate, é esse, comer muitas coisas doces. Eu gosto só de coisas doces. (Cristina, inativa, baixo ESE)

Posto isto, concluímos que entre os alunos ativos, sobretudo no caso das alunas, a influência da família parece assumir-se como importante na criação de hábitos saudáveis, através do exemplo, incentivo e nas oportunidades de refeições saudáveis proporcionadas. Contrariamente, os alunos inativos que abordaram o tema relacionado com a alimentação, relatam ter hábitos pouco saudáveis, privilegiando os doces, os salgados, os fritos, os refrigerantes e a *fastfood*.

Apesar da maioria dos jovens ($n = 9$) não ter falado sobre o tema da alimentação, parecem haver divergências entre aqueles que têm um estilo de vida fisicamente ativo e apresentam um elevado estatuto socioeconómico ($n = 4$) e aqueles que apresentam um estilo de vida inativo ($n = 3$), sobressaindo como um fator fulcral a influência da família.

Consumo de álcool e tabaco

Quanto ao consumo de substâncias como o álcool e o tabaco, este foi um tema que apenas emergiu nas narrativas de vida dos dois rapazes inativos com um elevado estatuto socioeconómico. Todos os outros alunos entrevistados ($n = 14$) não expuseram nada acerca deste tema ao longo das suas entrevistas. Mais especificamente, nos testemunhos que se seguem podemos constatar que ambos os alunos inativos com um elevado estatuto socioeconómico dizem fumar e um deles refere ainda que quando sai à noite costuma beber.

Se for sair à noite vou para o bar X, beber um bocado, sei lá. Costumamos sair às sextas, sábados e às vezes à terça. Por exemplo, ontem saí. [...] Nos intervalos, vou lá fora, falo com as pessoas, fumo um cigarro e depois volto para a aula. A maior parte dos meus amigos fuma. Eu comecei porque um amigo meu perguntou-me se eu queria experimentar e eu até disse que não. Ele insistiu que não fazia mal nenhum e eu experimentei. Pronto, depois quando dei por mim estava a fumar, não sei. (Tiago, inativo, elevado ESE)

R – Nos intervalos, vou lá fora. Vou ao minipreço, vou fumar um cigarro. (Vasco, inativo, elevado ESE)

No nosso estudo, podemos constatar, então, que os dois rapazes com um estilo de vida inativo e provenientes de um estrato social elevado, foram os únicos que dizem consumir substâncias como o álcool ou tabaco.

Para encerrar o tema dos fatores comportamentais, no quadro 53 apresentamos o resumo das principais características associadas aos alunos ativos e inativos.

Quadro 53 – Resumo dos fatores comportamentais segundo o estilo de vida dos alunos

Alunos ativos	Alunos inativos
Todos afirmam realizar atividade física espontânea nos períodos de recreio escolar ao longo do 1º CEB. A participação decresce no 2º CEB (raparigas) e no 3º CEB (rapazes). Nenhum aluno menciona participar durante o secundário. Motivos não adesão: normas sociais, influência de amigos e idade.	Metade dos alunos, dos quais 3 são raparigas, diz que raramente praticou atividade física no recreio escolar. A outra metade, refere praticar ao longo do 1º CEB e existir um decréscimo a partir do 2º CEB. Nenhum aluno diz praticar durante o secundário. Motivos não adesão: influência de amigos e preferência por comportamentos sedentários.
Sobre as AEC no 1º CEB, a maioria (n = 6) reporta praticar atividade física. Motivos adesão: gosto, experiências positivas, apoio pais e oferta da escola. Motivos desistência: mudança de escola/ciclo, gosto desfavorável e experiências negativas, treinador, opção por uma modalidade. Estes alunos tiveram uma oferta diversificada de modalidades. Dois alunos (baixo ESE) não aderem por falta de oferta da escola.	Quanto às AEC, metade refere não praticar (maioria raparigas e elevado ESE). Motivos não adesão: oferta de escola (aluno com baixo ESE), infraestruturas e suor. Metade diz participar (maioria rapazes e baixo ESE), mas apenas natação. Motivos adesão: oferta de escola, apoio dos pais, saúde/recomendação médica. Motivos desistência: gosto desfavorável, experiências negativas, professor, mudança escola/ciclo.
Metade refere não participar no desporto escolar (maioria elevado ESE). Motivos não adesão: horários, oferta de escola e prática atividade física formal. Dos restantes, três dizem participar numa das etapas, e apenas um participa no 2º e 3º CEB e no secundário. Motivos adesão: apoio amigos, gosto, experimentar novas modalidades, mudança de escola. Motivos não adesão: horários. No secundário, nenhum aluno de elevado estatuto diz participar, enquanto três alunos com baixo estatuto referem participar, inclusive em dois ou mais núcleos de desporto escolar.	Metade menciona não participar no desporto escolar (maioria raparigas e baixo ESE). Motivos não adesão: gosto desfavorável, competição, esforço e outros fatores psicológicos, falta de apoio por parte dos amigos. Metade apenas referiu participar na fase do 2º e 3º CEB. Motivos adesão: apoio amigos e familiares, gosto e mudança de escola. Motivos não adesão/desistência: preferência comportamentos sedentários e influência de amigos, experiências negativas, limitações físicas, competição e horários. Nenhum aluno refere participar durante a fase do ensino secundário.
Maioria reporta participar nos torneios de atividade física ao longo do percurso escolar. Motivos adesão: gosto, apoio amigos, professor Educação Física, oferta de escola e experimentar novas modalidades. No secundário, raparigas com baixo estatuto têm de participar com os rapazes por não terem colegas do mesmo sexo para constituir equipas.	Maioria (n = 5) afirma nunca ou raramente participar. Motivos não adesão: gosto desfavorável, preferência por comportamentos sedentários e influência amigos, competição, reduzida perceção de competência e outros fatores psicológicos.
Metade (maioria baixo ESE) refere participar desde cedo até à adolescência em atividade física informal. Metade apresenta perfil intermédio, com a participação a decrescer com a idade. Motivos adesão: apoio amigos e pais, instalações casa (alunos elevado ESE), instalações bairro (alunos baixo ESE), gosto. Motivos redução/não adesão: prática atividade física formal, outros interesses, custos económicos dos espaços. Alunos com baixo estatuto afirmam passar muito tempo na rua. Todas as raparigas afirmam praticar atividade física informal na fase do 1º CEB.	Maioria (n = 6) nunca ou raramente participa em atividade física informal. Motivos não adesão: falta apoio amigos, instalações do bairro, preferência por comportamentos sedentários e amotivação. Dois apresentam perfil intermédio. Motivos adesão: apoio família e amigos. Motivos não adesão/redução: falta de apoio dos amigos, preferência comportamentos sedentários e horários. No geral, alunos com baixo estatuto e raparigas dizem passar mais tempo em casa do que na rua.
Três alunos (elevado ESE) dizem praticar atividade física formal em todas as etapas da vida. Mais, quatro alunos apresentam perfil intermédio não participando pelo menos numa etapa. Destes, três tinham baixo ESE e não tiveram oportunidade de praticar na fase do 1º CEB. Uma aluna referiu nunca participar. Motivos adesão: apoio de pais, outros significantes (alunos baixo ESE) e amigos, gosto, experiências positivas, escola e bairro. Não adesão/desistir: recomendação médica, experiências negativas, treinador, tempo para estudar, outros interesses. A grande maioria (n = 7) menciona participar em atividade física formal durante o ensino secundário.	Três alunos referem nunca participar em atividade física formal. Motivos não adesão: falta de apoio dos pais, outros interesses, tempo, fatores psicológicos. Cinco alunos apresentam perfil intermédio, pois participam apenas em algumas etapas. Motivos adesão: apoio dos pais e amigos, gosto, saúde e recomendação médica. Motivos desistência: esforço, limitações físicas, experiências negativas, gosto desfavorável, treinador, dificuldades económicas e de transporte, falta de apoio dos pais. Nenhum aluno refere praticar atividade física formal ao longo da fase do ensino secundário.
Quanto aos comportamentos sedentários, poucos (n = 3) dizem não se envolver na realização de atividades de ecrã. Quatro apresentam perfil intermédio e apenas um refere dedicar-se regularmente a estas atividades sedentárias. A maioria (n = 5; sobretudo raparigas) declara dedicar tempo a estudar. Os restantes três têm um perfil intermédio. A maioria afirma despende tempo a conviver com amigos, sobretudo, a partir da fase do 3º CEB, intensificando-se no secundário.	No que se refere aos comportamentos sedentários, a maioria (n = 7) refere ocupar tempo de lazer com atividades de ecrã (videojogos e computador mais os rapazes; televisão e computador mais as raparigas), concorrendo estes comportamentos com a prática de atividade física. Metade relata passar tempo a estudar, dois apresentam um perfil intermédio e outros dois distinguem-se dos restantes por raramente estudar. A maioria afirma despende tempo a conviver com amigos, sobretudo, a partir da fase do 3º CEB, intensificando-se no secundário.
Metade (maioria baixo ESE) refere caminhar entre escola-casa, mesmo quando a distância é relativamente longa (25 a 40 minutos a pé) e dois alunos apresentam um perfil intermédio. Estes seis alunos dizem deslocar-se para a escola de forma ativa na fase do secundário. Porém, as duas raparigas com elevado estatuto referem nunca se deslocar de forma ativa, utilizando antes o carro ou os transportes públicos.	Apenas um aluno refere deslocar-se de forma fisicamente ativa (i.e., caminhar) de e para a escola ao longo de todas as etapas. Metade apresenta um perfil intermédio e, por vezes, diz ter recorrido ao carro ou aos transportes públicos mesmo quando a escola ficava perto de casa. Ainda, três alunos com elevado estatuto dizem nunca se deslocar de forma ativa. No geral, a maioria (n = 5) diz deslocar-se de forma fisicamente inativa na fase do ensino secundário.
Quanto aos hábitos alimentares, dois rapazes com elevado estatuto apresentam perfil intermédio, i.e., indicam ter hábitos alimentares que apenas em parte são saudáveis. Já as raparigas com elevado estatuto dizem ter hábitos alimentares saudáveis, muito por influência dos seus familiares. Não há informação sobre os alunos com baixo estatuto.	Três alunos referem ter hábitos alimentares pouco saudáveis, fazendo referência ao consumo regular de doces, fritos, salgados e <i>fastfood</i> . Não há informação sobre os restantes alunos inativos (n = 5), uma vez que este tema não despontou nas suas entrevistas.
Sem informação para classificar os alunos ativos quanto ao consumo de substâncias como o álcool e o tabaco. Este foi um tema que não emergiu nas suas entrevistas.	Os dois rapazes inativos com elevado estatuto socioeconómico referem consumir tabaco e apenas um deles afirma consumir álcool quando sai à noite. Não há informação sobre os demais alunos inativos, uma vez que este tema não foi mencionado pelos mesmos.

2.1.3. FATORES SOCIAIS E CULTURAIS

2.1.3.1. FAMÍLIA

Contexto familiar

No âmbito do contexto familiar, podemos observar que a maioria ($n = 5$) dos alunos ativos indica que a estrutura familiar em que estão inseridos é do tipo monoparental [i.e., família constituída por um progenitor que co-habita com o(s) seu(s) descendente(s)], reconstruída (i.e., família em que existe uma nova união conjugal, com ou sem descendentes de relações anteriores, de um ou dos dois cônjuges) ou outras (i.e., família constituída por familiares, de sangue ou não, sem relação conjugal ou parental; e.g., avó e neta, como no caso da Francisca). Por outro lado, uma minoria ($n = 3$; Bruno, Sara e Ana) diz ter uma família com uma estrutura nuclear [i.e., uma só união entre adultos e um só nível de descendência, pais e seu(s) filho(s)]. Inversamente, a grande maioria dos alunos inativos ($n = 7$) diz ter uma família cuja estrutura pode ser classificada como nuclear e apenas uma aluna (Rita) refere ter uma outra estrutura familiar (infância com o pai no Brasil, final da adolescência com a mãe e o padrasto em Portugal).

Uma outra característica da família que nos interessa analisar prende-se com os irmãos, sobretudo mais velhos, pois estes podem influenciar e servir de modelo a vários níveis, nomeadamente, na prática de atividade física (Edwardson & Gorely, 2010). A este respeito observa-se que a maioria ($n = 6$) dos alunos ativos refere ter pelo menos um irmão(a) mais velho(a)³⁵, sendo que quatro destes alunos referem ter também pelo menos um irmão mais novo (Bruno, Sérgio, Matilde, Nélon). Restam dois alunos ativos (Fábio e Francisca) que apenas dizem ter um irmão mais novo. Entre os alunos inativos constata-se que uma aluna (Rita) diz ter vários irmãos mais velhos e um mais novo, enquanto dois outros alunos (Vasco e Tânia) afirmam ter apenas um irmão mais velho. Dos restantes alunos inativos, três mencionam ter um ou mais irmãos mais novos (Leonor, Fernando e José) e dois indicam ser filhos únicos (Tiago e Cristina).

Em suma, observa-se que a maioria dos alunos ativos refere ser proveniente de uma família com uma estrutura do tipo não nuclear ($n = 5$) e tem pelo menos um irmão mais velho ($n = 6$). Ao invés, a maioria dos alunos com um estilo de vida inativo aponta que a sua estrutura familiar é do tipo nuclear ($n = 7$) e não tem irmãos mais velhos ($n = 5$).

³⁵ Note-se que de agora em diante, passaremos a utilizar apenas a palavra irmão, independentemente do género.

Família e atividade física

Família e a participação em atividade física

Em seguida procuramos analisar a relação dos familiares (e.g., pais e irmãos) dos alunos entrevistados com a atividade física considerando duas dimensões de análise. A primeira está relacionada com as experiências de atividade física que os alunos puderam testemunhar ao longo da sua infância e adolescência (e.g., assistir ao pai/mãe/irmão a realizar atividade física; “*direct modelling*”). A outra dimensão prende-se com os relatos, sobretudo, dos pais aos filhos acerca das suas experiências anteriores, isto é, quando eram mais novos e os seus filhos ainda não tinham nascido. A partilha das experiências mais antigas pode constituir-se como uma forma indireta dos pais influenciarem os seus filhos para a prática de atividade física (“*indirect modelling*”). Analisemos, então, as perceções que os alunos, primeiramente os ativos e depois os inativos, revelam acerca da relação dos seus familiares mais próximos com a atividade física.

Três dos alunos ativos (Bruno, Fábio e Nélson) caracterizam-se por manifestar que os seus pais e os seus irmãos raramente praticaram atividade física, não servindo assim como exemplo (“*direct modelling*”) ao longo da sua infância e adolescência. Contudo, como podemos ver nos testemunhos que se seguem, o pai do Bruno e ambos os pais do Fábio partilharam com os seus filhos que quando eram mais novos praticavam atividade física e isso parece influenciar estes últimos a praticar (“*indirect modelling*”), ao contrário do que sucedeu com o Nélson, que classificou a relação dos seus pais com a atividade física como “nenhuma”. As seguintes declarações permitem ilustrar a estrutura familiar em que, por exemplo, o Bruno e o Nélson estão inseridos, assim como a relação dos seus familiares com a atividade física:

P – Como é que tu descreves a tua família?

R – Vivo com os meus pais e com os meus irmãos e não posso dizer que sejamos uma família ativa. Eu tenho um irmão com trissomia 21, é mais velho do que eu e tem 21 anos, e também é um bocado complicado que ele pratique. O meu irmão mais novo também não pratica muita atividade física, já praticou natação. A minha mãe, pronto, é uma pessoa magra mas também não pratica muita atividade física, não tem tendência para engordar. O meu pai quando era mais novo praticava imensa atividade física, praticou boxe e depois jogou voleibol mas depois deixou de o fazer por causa do trabalho. Agora já é uma pessoa mais “forte”. Ele este mês inscreveu-se no ginásio, onde eu também ando, mas por acaso acho que ainda não foi lá, talvez agora nas férias ele comece a ir. [...]

P – Existem atividades, físicas ou não, que a tua família te encoraje a fazer?

R – Depende. O meu pai sempre me incentivou no futebol. Vai sempre comigo a todos os treinos e jogos. Ele incentiva-me sempre. Como ele praticou imenso desporto quer que eu lhe siga o exemplo. Já a minha mãe é o contrário [...] Se calhar é também porque nunca praticou muita atividade física. (Bruno, ativo, elevado ESE)

Eu acho que a minha família é um pouco sedentária, tirando o meu irmão que não estudou muito e tem uma vida de pedreiro, profissão que exige muito esforço físico. Por isso posso dizer que o meu irmão não é sedentário, mas as minhas irmãs praticam pouco ou nada atividade física. Às vezes incentivo-as para irem correr comigo mas elas não querem. Elas só o fazem se forem obrigadas.

P – Quantos irmãos tens?

R – Ao todo tenho quatro irmãos, um irmão (24 anos) e três irmãs (20, 16 e 14 anos). Vivo com a minha mãe e as minhas irmãs, porque o meu irmão ainda está em Cabo-Verde.

P – Que relação têm os teus pais com a atividade física?

R – Acho que nenhuma, porque a minha mãe passa o dia inteiro a trabalhar e o meu pai, neste momento está desempregado, e não faz nada [vive em Cabo Verde, divorciou-se cedo da mãe do Nélson]. (Nélson, ativo, baixo ESE)

Relativamente aos excertos anteriores, temos ainda que realçar que os irmãos destes três alunos ativos são apontados como tendo um estilo de vida fisicamente inativo.

Com um perfil, em parte, diferente surgem outros três alunos ativos (Sérgio, Ana e Francisca). Por um lado, estes alunos também indicam que os seus pais raramente praticaram atividade física, mas por outro lado, referem que os seus irmãos praticaram em determinadas (Sérgio) ou todas (Ana e Francisca) as etapas de vida. Por exemplo:

P – Passamos a falar das características gerais da tua família. Como é que a descreves?

R – Moro com os meus pais e com o meu irmão. Ele tem 22 anos e pratica atividade física, kickboxing há vários anos. Ele sempre praticou atividade física.

P – Costumas ou costumavas fazer alguma atividade juntamente com ele?

R – Eu acho que vê-lo a fazer atividade física me incentivou um pouco a praticar. Ao início era mais aquela coisa de experimentar e experimentei por várias vezes, fiz uma ou duas aulas também no ginásio, mas o kickboxing não me cativou muito. Eu gosto daquilo só que não me fascina muito. Agora pratico vôlei aqui na escola. [...]

P – Sabes se o teu pai ou a tua mãe, através de conversas que tiveste com eles, praticavam atividade física quando eram mais novos?

R – Eles gostam de praticar. Sei que o meu pai jogava futebol e essas coisas. A minha mãe só mesmo caminhadas. (Ana, ativa, baixo ESE)

Apesar de os pais destes alunos raramente praticarem atividade física, através dos seus testemunhos também é possível verificar que os seus irmãos parecem caracterizar-se por realizar atividade física, o que pode ter influenciado a sua participação em algumas atividades, como é perceptível, por exemplo, nas palavras da Ana.

Por último, sobram os casos das duas raparigas ativas com um elevado estatuto socioeconómico (Matilde e Sara), que decidimos agrupar por duas razões. A primeira é porque ambas dizem que a sua irmã mais velha sempre teve um estilo de vida fisicamente ativo. A segunda é porque, apesar de reconhecerem a importância que os seus familiares assumem no estilo de vida que adotaram (e.g., a nível académico, atividade física e alimentação), elas próprias conseguiram influenciar um dos seus progenitores a iniciar a prática regular de atividade física. Observe-se, então, as seguintes declarações:

P – Como é que descreves a tua família?

R – Eu vivo com os meus pais e com a minha irmã, que é mais velha do que eu e tem 19 anos.

P – Existem atividades físicas que costumas fazer em família?

R – Eu e a minha irmã praticamos natação de competição, com treinos diários. Sempre fizemos natação juntas e mesmo ao nível do clube sempre tivemos na mesma piscina. A minha mãe faz ginástica de manutenção e o meu pai de momento joga golfe, mas já foi atleta de seleção, tal como o meu tio. O meu pai praticou basquetebol, andebol e atletismo.

P – Como é que sabes isso? Ainda assististes ou é o teu pai que te conta?

R – Quando eu era mais pequenina ele já não fazia nada disso, fazia mais todo o terreno ou uma coisa assim, mas ele conta-me que quando era da minha idade, ou até mais velho, praticava imenso desporto.

P – E a tua mãe?

R – A minha mãe gosta imenso que nós pratiquemos, mas desde pequena que nunca praticou nenhuma atividade regularmente. Essa é uma das razões porque insiste tanto para que nós pratiquemos porque quando ela era mais nova não tinha o hábito de ter uma rotina com um desporto. Há uns dois anos é que entrou para a ginástica de manutenção e hoje continua a fazer.

P – Sabes o que é que a levou a iniciar essa atividade?

R – Eu e a minha irmã estávamos sempre a dizer-lhe que ela deveria fazer alguma coisa. (Sara, ativa, elevado ESE)

Os meus pais são médicos e isso requer muito tempo de trabalho pelo que nunca pratiquei muita atividade física com os meus pais. Faço mais atualmente porque o meu pai apanhou o gosto por correr, e acho que até é mais por causa de mim, pois o meu pai levava-me sempre aos treinos e também começou a ganhar o gosto. [...] todos os fins-de-semana costumo ir correr com ele para o paredão ou para outro lado qualquer. Ele gosta imenso de correr. (Matilde, ativa, elevado ESE)

Em suma, a maioria dos alunos ativos refere que desde a sua infância até à adolescência os seus pais não possuíam um estilo de vida ativo, uma vez que raramente praticaram atividade física. Contudo, a maioria dos alunos ativos ($n = 5$; Bruno, Sérgio, Fábio, Sara e Ana) sabe que pelo menos um dos seus progenitores quando era mais novo fazia regularmente atividade física, o que pode constituir-se como uma forma indireta de influenciar a sua participação. Adicionalmente, concluímos que todas as raparigas ativas dizem ter pelo menos um irmão com um estilo de vida fisicamente ativo, sendo que em três desses casos o irmão é mais velho (a exceção é a Francisca). Contrariamente, a maioria dos rapazes ativos ($n = 3$; a exceção é o Sérgio) revela que os seus irmãos raramente praticaram atividade física, isto é, caracterizam-se por possuir um estilo de vida inativo.

No que concerne aos alunos inativos, começamos por apresentar as características daqueles que evidenciam um baixo estatuto socioeconómico (José, Fernando, Cristina e Tânia). Em comum, tendo por base os seus testemunhos, verifica-se que os seus pais sempre tiveram uma fraca relação com a atividade física, evidenciando assim um estilo de vida fisicamente inativo. Ambos os rapazes inativos com um baixo estatuto, o José e o Fernando, dizem que o seu único irmão, que é mais novo, também nunca praticou atividade física regularmente. Já a Tânia indica que o seu irmão apenas praticou futebol informalmente com os amigos do bairro. Todavia, declara não ter sido influenciada a praticar pois o seu irmão é 10 anos mais velho e praticava uma modalidade que ela não gostava, muito menos quando se encontrava na fase do 2º e 3º CEB por questões associadas, por exemplo, à perceção de imagem corporal e de competência desportiva. Adicionalmente, a Cristina nada refere a este respeito porque é filha única. Todas estas constatações baseiam-se em diversas declarações dos alunos inativos com um baixo estatuto socioeconómico, das quais destacamos:

P – E nesta fase os teus pais praticavam atividade física?

R – Não. Os meus pais sempre foram trabalho e casa, tratar dos filhos e coisas desse género. Às vezes sair com os filhos aos fins-de-semana ou assim. Só quando eram jovens, porque nunca mais tiveram contato com a atividade física. (José, inativo, baixo ESE)

P – Ao longo da tua infância os teus pais praticavam atividade física?

R – Não. Nem andar, andavam. Andavam só de carro os dois.

P – E o teu irmão?

R – O meu irmão jogava futebol, até hoje... sim, às vezes. Mas não é assim... É assim no bairro. Ahh... ele também estava num ginásio, às vezes com os amigos.

P – Como é que tu vias isso? Achas que por ele praticar te poderia ter influenciado a praticares também ou não?

R – Não, porque não gostava de futebol. [...]

P – E atualmente que relação tem a tua família com a atividade física?

R – Não tem nenhuma. Não. O meu pai às vezes vai andar assim um bocadinho lá pelo bairro, mas nada de mais. A minha mãe também é mais o carro, portanto. (Tânia, inativa, baixo ESE)

Centremos agora a nossa atenção nos casos dos alunos inativos com um elevado estatuto socioeconómico. O Vasco e a Leonor também referem que os seus pais adotaram um estilo de vida predominantemente inativo. Porém, o Vasco expõe que o seu único irmão, mais velho, também não revela uma forte ligação com a prática de atividade física, tendo apenas praticado pontualmente na fase da infância e a um nível informal. Ao contrário, a Leonor aponta que a sua única irmã, mais nova, pratica regularmente atividade física, inclusive a nível formal.

O meu pai de vez em quando dá-lhe a mania das dietas e começa a correr e a andar. Nós temos uma passeadeira em casa, que eu às vezes também uso, mas o meu pai faz mais isso. A minha mãe não faz nada. Ela tem uma doença autoimune e então, como tem imensos problemas nas articulações e de vez em quando tem dores horríveis, tem que ter algum cuidado com o que faz. [...]. A minha irmã é super ativa, ela adora desporto, já jogou mais pois agora tem menos tempo, mas jogava tudo e mais alguma coisa. Ela é federada em vólei e adora.

P – Em pequenina a tua irmã praticava muito desporto?

R – Sim. Basquete e vólei ela sempre gostou imenso, do futebol é que ela não gostava muito.

P- Achas que ela foi de certo modo influenciada por ti ou foi desenvolvendo o gosto?

R – Por mim não. Acho que como ela se dava mais com os rapazes da turma, passava os intervalos com eles, começou a jogar e a gostar, e a partir desenvolveu o gosto. (Leonor, inativa, elevado ESE)

Por último, temos os casos da Rita e do Tiago, uma vez que ambos referem que um dos seus progenitores (o pai) pratica atividade física com alguma regularidade. Apesar disso, verifica-se que os alunos apontam a falta de incentivo à prática por parte dos seus pais (em todas as etapas no caso da Rita; a partir do secundário no caso do Tiago). Note-se que o apoio para a prática de atividade física é um fator que vai ser explorado mais detalhadamente no ponto seguinte do nosso estudo. Contudo, antes disso, observe-se os seguintes excertos das entrevistas destes dois alunos inativos:

Agora apenas vivo com a minha mãe e com o meu padrasto. [...] É assim o meu pai sempre foi muito virado para a atividade física. O meu pai é aquilo a que chama-mos de quarentão todo em cima. Ele tem 48 anos e pratica atividades de ginásio regularmente, gosta de correr e de andar de bicicleta. A minha mãe não, ela nunca fez nada. Ainda hoje não faz. O meu pai faz atividade física mas nunca me incentivou a ir.

P – E o papel da tua família?

R – O meu pai é muito ocupado. Acho que me poderia ter incentivado mais. Acho que sim. (Rita, inativa, elevado ESE)

O meu pai costumava fazer natação e correr duas vezes por semana, nada de especial mas sempre fazia qualquer coisa. Quando ele tinha o emprego dele aqui em Portugal no banco X, ele todas as terças e quintas ia à natação, era uma coisa regular. Depois como se despediu para ir estudar, começou a ser mais irregular, e já não corria tanto. [...] a minha mãe é que não fazia muito desporto. (Tiago, inativo, elevado ESE)

Resumindo, verifica-se que a maioria dos alunos inativos referem que os seus pais levam um estilo de vida inativo (excepto o pai do Tiago e o pai da Rita). De realçar também a pouca relação que todas as mães e metade dos pais dos alunos inativos tiveram com a atividade física quando eram mais novos. Finalmente, a maioria dos alunos inativos com irmãos, apontaram estes últimos como não tendo uma relação favorável com a atividade física (excepto a Leonor, cuja irmã é mais nova, e a Rita que ao refletir sobre a fase do 1º CEB indica que os seus dois irmãos mais velhos praticavam atividade física, mas apenas nesta fase).

Se analisarmos a relação dos pais dos alunos com a atividade física segundo o estatuto socioeconómico, verifica-se que a grande maioria dos alunos com um baixo estatuto indica que os seus pais levam um estilo de vida inativo, enquanto metade dos alunos com elevado estatuto indica que pelo menos um dos seus progenitores (o pai, em maioria) em determinado momento praticou atividade física, servindo assim de exemplo direto aos seus filhos (e.g., pai do Tiago, da Rita e da Matilde; mãe da Sara).

De um modo geral, concluímos que a grande maioria dos alunos refere que os seus pais apresentam um estilo vida inativo. Mais, todos os rapazes ativos e a maioria dos alunos inativos com irmãos revelam que estes também se caracterizam por praticar pouca atividade física. Ao contrário, as quatro raparigas ativas disseram ter irmãos fisicamente ativos, sendo estes irmãos mais velhos na maioria dos casos.

Família e o apoio fornecido para a prática de atividade física

Em seguida vamos centrar a nossa atenção nas perceções dos alunos sobre o apoio fornecido pelos seus familiares (e.g., pais e irmãos) para a participação em atividade física. Este apoio pode assumir diversas formas, designadamente: envolvimento conjunto em atividade física, encorajamento e atitudes, transporte e ajuda direta, e regras. Começamos, então, por analisar as referências que os alunos fazem sobre o apoio fornecido pelos seus familiares ao nível do envolvimento conjunto na realização de atividade física.

Dos alunos ativos, mais de metade refere nunca (Sérgio, Nélsion e Sara) ou raramente (Bruno e Francisca) ter praticado atividade física conjuntamente com os seus pais. Dois deles (Sérgio e Nélsion) dizem inclusivamente que as únicas atividades que fazem em família são do tipo sedentário. Por exemplo:

Com a família mais próxima não costumo praticar atividade física, às vezes lá vemos TV e isso. (Sérgio, ativo, baixo ESE)

Atividade física não. Só se for jogar aos países, cartas, ver televisão. (Nélsion, ativo, baixo ESE)

Por outro lado, o Fábio e a Ana, dois alunos ativos com um baixo estatuto socioeconómico, dizem ter efetuado algumas caminhadas com as suas mães, sobretudo, na fase do 2º e 3º CEB, tendo este tipo de atividades decrescido com a entrada no ensino secundário. Ainda, como já constatámos, a Matilde afirma que na fase do ensino secundário conseguiu que o seu pai ganhasse o gosto por correr e diz que desde aí é habitual correrem juntos aos fins de semana.

P – Continuavas a fazer atividades em família durante esta fase [2º e 3º CEB]?

R – Sim, mas mais aos fins-de-semana. Durante a semana, às vezes, ia dar uma volta a pé com a minha mãe depois do jantar, mas muito mais torna-se complicado por causa do trabalho deles. [...] Às vezes aos domingos vamos para a zona do X ou para Y andar de bicicleta ou de patins. A minha mãe anda a pé e o meu pai, às vezes, quando é bicicleta lá vai, outras vezes vai a pé.

P – Com que frequência isso acontece?

R – Agora é raramente, antigamente é que íamos mais vezes. (Ana, ativa, baixo ESE)

No que se refere à realização conjunta de atividade física com os irmãos, a maioria dos alunos ativos afirma que isso raramente aconteceu ($n = 5$). O Fábio distingue-se destes alunos pois enquanto irmão mais velho revela a preocupação de fazer com que o seu irmão pratique mais atividade física, levando-o a andar de bicicleta ou a jogar à bola, como vimos anteriormente. Contudo, as alunas que indicaram mais frequentemente praticar atividade física conjuntamente com os seus irmãos foram a Ana e a Sara. O irmão mais velho da Ana parece tê-la influenciado na realização de algumas atividades físicas informais e outras (e.g., kickboxing). No caso da Sara, é possível verificar que desde cedo, ela e a sua irmã, sempre praticaram as mesmas atividades (natação, ballet, aulas de música) e atualmente são atletas de alta competição em natação. Em baixo apresentamos mais dois exemplos relativos à Sara e à Ana:

Eu e a minha irmã praticamos natação de competição, com treinos diários. Sempre fizemos natação juntas e mesmo ao nível do clube sempre tivemos na mesma piscina. Quando há interrupção na natação, que é só um mês, os meus treinadores costumam dar um plano de treino e costumo fazer na companhia da minha irmã. (Sara, ativa, elevado ESE)

P – E quando saías da escola [1º CEB], nos teus tempos livres o que é que mais gostavas de fazer?

R – Ir para a rua brincar com os amigos. Jogávamos às escondidas, à apanhada e à bola. O meu irmão também costumava ir brincar e eu tinha mais liberdade também porque ele andava ali por perto. (Ana, ativa, baixo ESE)

Quanto aos alunos inativos, todos dizem que nunca (José, Tânia, Cristina) ou raramente (Vasco, Tiago, Fernando, Leonor e Rita) praticaram atividade física conjuntamente com os seus pais. Observe-se, então, alguns excertos das entrevistas:

P – Existem atividades que costumavas fazer em família, sejam elas físicas ou não?

R – Não. Nem com o meu irmão. (José, inativo, baixo ESE)

Atividades?! Não. Ver televisão ou jogar às cartas. É isso. (Tânia, inativa, baixo ESE)

Esta mesma tendência pode ser verificada quando os alunos inativos refletem sobre a atividade física realizada com os seus irmãos, isto é, nunca ou raramente ocorreu. No entanto, nas suas narrativas foi possível verificar que, por exemplo, os rapazes inativos referem envolver-se com os seus irmãos na realização de comportamentos sedentários relacionados com os videojogos (Vasco, José). Como exemplo observe-se a seguinte declaração do Vasco:

Jogava consola com o meu irmão e com esses meus amigos do prédio também. Essencialmente eram jogos de carros, alguns de desporto e outros de estratégia. (Vasco, inativo, elevado ESE)

Resumindo, os alunos ativos e inativos não apresentam um perfil muito diferenciado no que se refere à participação em atividade física conjunta com os seus pais e irmãos, pois a maior parte refere nunca ter participado nestas condições. Ainda assim, entre os alunos ativos sobressai a Matilde (por praticar com o pai), a Ana e o Fábio (por praticarem com a mãe e o irmão) e a Sara (por praticar com a irmã). No que se refere aos alunos inativos, é de assinalar também influência

dos familiares na adoção de alguns comportamentos sedentários (e.g., jogar consola com o irmão, Vasco e José; oferta de consolas por parte do pai, Tiago e Fernando; ver televisão, Tânia).

O encorajamento fornecido e as atitudes dos pais sobre a participação regular nas atividades físicas e desportivas foram outros temas que emergiram nas narrativas de vida dos alunos entrevistados. Mais especificamente, observa-se que a esmagadora maioria dos alunos ativos ($n = 7$) refere que os seus pais os incentivaram a participar desde a infância à adolescência e que, de uma forma geral, revelam uma atitude positiva face à atividade física. No entanto, é possível verificar que a maioria dos alunos ativos com um elevado estatuto socioeconómico ($n = 3$; excepto a Sara) aponta o seu pai como tendo um papel mais decisivo do que a mãe no que se refere ao apoio proporcionado. Relembra-se que as mães de três destes alunos (excepto o Sérgio), sobretudo ao longo do 12º ano, exerceram pressão de forma a que os seus filhos reduzissem a prática de atividade física, o que sucedeu efetivamente com a Matilde (desistiu do Basquetebol) e a Sara (reduziu a frequência dos treinos de natação), mas não no caso do Bruno, com vista a aumentarem o rendimento académico. Em baixo apresentamos algumas declarações dos alunos ativos sobre incentivo positivo proporcionado pelos seus pais e a importância do pai comparativamente à mãe no caso dos alunos com um elevado estatuto socioeconómico.

Às vezes tinha aqueles dias em que não me apetecia fazer nada e eles diziam para eu ir, para ir fazer uma aula. Tinham sempre aquela coisa do incentivo. Eles incentivaram-me o suficiente, até porque eu gosto mesmo de desporto, não preciso de muito incentivo... mas sempre me ajudaram e propuseram que eu fizesse atividade física. [...] Eles gostam de praticar. (Ana, ativa, baixo ESE)

A minha mãe mais conservadora e a proteger-me mais e o meu pai mais disponível para me levar e para me apoiar. O meu pai foi o que teve o papel mais importante. Desde pequeno que ele me levava às escolinhas de futebol e a partir daí continuei a ir sempre. Depois também me levava aos estádios pelo que sempre me habituei a viver o desporto, a estar dentro do ambiente e a ver jogos. (Bruno, ativo, elevado ESE)

O Nélson foi único aluno ativo que menciona não ter tido qualquer incentivo por parte dos seus pais, deparando-se inclusivamente com uma atitude depreciativa do seu pai em relação à modalidade que escolheu praticar, a capoeira em detrimento do futebol, como se pode observar no próximo testemunho:

Nessa fase do 1º CEB, dizia que eu tinha que fazer mas não incentivava. Eles diziam-me que se não fizesse qualquer coisa, se não fosse correr, que iria acabar por ficar cada vez mais gordo. Quem me dizia mais isso era a minha mãe porque o meu pai desde criança que esteve sempre ausente. [...] O meu pai sempre disse que queria que eu fosse um grande jogador de futebol, mas eu optei pela capoeira e desisti do futebol há muito tempo. Por isso sempre que vou treinar capoeira ele diz-me que se eu tivesse no futebol poderia estar a ganhar algum dinheiro, mas na capoeira não. Na capoeira é preciso muito esforço e dedicação para conseguir receber qualquer coisa em troca. (Nélson, ativo, baixo ESE)

De uma forma geral, conclui-se, portanto, que os alunos ativos apresentam um perfil homogéneo quanto ao encorajamento sentido e às atitudes dos seus pais. Porém, o mesmo não se verifica, como demonstraremos em seguida, quanto à perceção dos alunos sobre o apoio ao nível

do transporte e de outros tipos de ajuda direta (e.g., procura de clube, inscrição, suporte dos custos económicos, observação dos treinos/jogos), sobretudo em função do estatuto socioeconómico.

A este respeito, constata-se que os alunos ativos com um elevado estatuto socioeconómico dizem ter um maior suporte dos seus pais ao nível do transporte. De referir ainda, que para dois destes alunos (Bruno e Sara) este tipo de apoio manteve-se constante ao longo das diversas fases da sua vida. Já para os outros dois alunos (Sérgio e Matilde) o apoio ao nível do transporte reduziu na fase final da adolescência, o que não se configurou como um obstáculo à continuidade da prática. Todos os alunos ativos com elevado estatuto revelam também ter sentido um apoio constante dos seus pais ao nível da ajuda direta ao longo das várias etapas da sua vida. Os próximos testemunhos destes alunos dão-nos uma ideia sobre o apoio que disseram ter por parte dos seus pais:

Sim, fica a piscina fica longe da minha casa. Eu agora de manhã costumo treinar no Y, por isso vou de carro com a minha irmã, com a minha mãe ou com o meu pai. Antes da minha irmã ter a carta os meus pais combinavam, de acordo com o que tinham para fazer nesse dia, e iam alternando a levar-me aos treinos. Eu sempre tive alguém que me levasse aos treinos. Às vezes quando acordava de manhã não me apetecia ir treinar e a minha mãe ou o meu pai é que me incentivavam e diziam-me para ir. (Sara, ativa, elevado ESE)

Sim, sim. Sentia muito esse apoio. Quando eu quis o atletismo sempre me incentivaram imenso e ajudaram-me a procurar onde praticar. Cá em X não há atletismo e como o que eu queria mesmo era corrida de fundo, eles ajudaram-me a achar um clube e levavam-me sempre aos treinos e às competições. Eu treinava 5 vezes por semana em Z [distante do local onde morava] e os meus pais levavam-me sempre. [...] Acho que ainda bem que os meus pais me apoiaram imenso, principalmente a fazer atividade física. Por exemplo, hoje em dia se deixar de fazer desporto, quando voltar sinto logo que consigo apanhar e fazer qualquer desporto, sinto que tenho facilidade mesmo que não seja muito boa nesse desporto. [...] O fato de eu ter uma vida saudável deve-se à minha família. (Matilde, ativa, elevado ESE)

Por outro lado, temos os alunos ativos com um baixo estatuto socioeconómico que revelam que o apoio dos seus pais em termos de transporte ocorreu apenas na fase do 1º CEB e que depois disso tornou-se inexistente. Para a Ana, por exemplo, que afirma que gostaria de praticar voleibol, a ausência de transporte até ao clube, que fica distante uma vez que não existe essa oferta na zona envolvente à sua casa, é apontada como a principal barreira para não praticar atividade física formal. O Néelson, por sua vez, declara que ao longo da sua vida os seus pais nunca o apoiaram também nas questões relacionadas com o transporte e ajuda direta (e.g., custos económicos). Mais, verifica-se que os outros dois alunos ativos com um baixo estatuto socioeconómico (Ana e Francisca) também revelam ter sentido a falta de apoio ao nível da ajuda direta dos seus pais, sobretudo, depois da fase do 1º CEB. O Fábio é o único aluno ativo com baixo estatuto que diz ter tido o apoio por parte da sua mãe, nomeadamente, no acompanhamento e observação de alguns jogos de andebol. Considere-se, então, algumas das afirmações feitas pelos alunos ativos com um baixo estatuto socioeconómico a este respeito:

Não tinha hipóteses de ir, não compensava e os meus pais não deixavam porque essas atividades eram à noite. [...] Quanto à capoeira, quando comecei a minha mãe disse-me que eu podia ir o primeiro mês, mas como a mensalidade era um pouquinho cara disse-me que depois não conseguiria pagar. (Néelson, ativo, baixo ESE)

Para mim o maior problema é o meio de transporte... torna-se complicado por causa do trabalho deles [referindo-se aos seus pais] (Ana, ativa, baixo ESE)

A minha mãe é que pagava para eu praticar Karaté e teve que me comprar o fato também. [...] Quando fui para o andebol a minha mãe encorajou-me. Ela às vezes até vai ver os meus jogos. (Fábio, ativo, baixo ESE)

Em suma, constata-se que os alunos ativos com elevado estatuto socioeconómico referem sentir um maior apoio por parte dos seus pais ao nível do transporte e ajuda direta do que os alunos ativos com um baixo estatuto.

Ao nível do estabelecimento de regras, a maioria dos alunos ativos ($n = 7$; excepto Nélson quando era criança) refere que sempre pôde praticar, não enfrentando quaisquer tipo de limitações por parte dos seus familiares. A este respeito, realçamos nos testemunhos dos alunos com um elevado estatuto socioeconómico as referências sobre a autonomia proporcionada pelos seus pais.

A maior influência que tenho na minha vida são os meus pais, sempre me incentivaram ao nível do desporto e ao nível da comida [...] mas eles também tiveram alguma atenção porque não me pressionaram para fazer. Eles disseram-me que gostavam que eu praticasse atividade física mas que quando quisesse parar não havia problema. Tinha autonomia na decisão. (Sara, ativa, elevado ESE)

Os meus pais sempre me deram muita liberdade, não só para praticar desporto mas também para sair à noite e fazer outras coisas. Acho que aproveitei essa liberdade da melhor forma e fiz aquilo de que gosto. É sempre bom os pais darem uma margem de manobra para que os filhos a possam aproveitar e acho que isso foi importante para a minha vida na prática do desporto e no convívio com as outras pessoas. Eu também sinto que sou responsável, nunca abusei nem fiz nada de grave pelo que os meus pais sempre confiaram sempre em mim. (Bruno, ativo, elevado ESE)

Nas palavras anteriores de alguns destes alunos também é possível verificar a considerável importância que os mesmos atribuem ao papel dos seus pais no estilo de vida ativo que adotaram, sobretudo, aqueles alunos com um elevado estatuto socioeconómico. O contrário, é perceptível nas declarações do Nélson:

Nessa fase [1º CEB] acho que isso dependia da minha mãe, ela nem sempre me deixava ir. Quando dizia: hoje vou jogar à bola; e ela respondia: não vais não; tinha de ficar em casa e, como não tinha televisão, ou estudava ou desenhava, mais nada. [...]

P – Qual consideras ter sido o papel que a tua família teve no teu estilo de vida?

R – Acho que não teve muita influência, porque fui sempre eu que tive a escolha de fazer desporto. Em Portugal atualmente fala-se muito da obesidade infantil. Eu acho que os pais é que tem culpa, porque se os pais promovessem mais a atividade física junto dos seus filhos estes não estavam nessa situação porque pode-se começar a fazer atividade física desde muito cedo. Os pais deveriam incentivar os seus filhos a praticar atividade física. (Nélson, ativo, baixo ESE)

Concluimos que a quase totalidade dos alunos ativos indica ter tido o apoio dos seus pais ao nível do encorajamento, atitudes e regras, nas diversas etapas da sua vida. Porém, no que se refere ao transporte e outras ajudas diretas (e.g., inscrição, suporte económico, observação da prática), são os alunos ativos com um elevado estatuto socioeconómico que dizem ter tido esse suporte, ao contrário do que menciona a maioria dos alunos com um baixo estatuto, em particular, após a fase do 1º CEB.

Centremos agora a nossa atenção no apoio que os alunos inativos dizem ter recebido por parte dos seus familiares. Em primeiro lugar, examinaremos o apoio relativo ao encorajamento e atitudes, depois ao fornecimento de transporte e ajuda direta e, por último, as regras.

Quanto ao encorajamento e atitudes, entre os alunos inativos, os dois rapazes com um elevado estatuto socioeconómico distinguem-se dos restantes, pois dizem ter sido incentivados pelos seus familiares e que estes revelam uma atitude moderadamente favorável perante a atividade física (sobretudo, o pai do Tiago). Apesar de ambos os alunos testemunharem que o incentivo dos seus familiares teve início nas idades mais baixas, revelam também que este apoio decresce após o final do 3º CEB. Ainda, estes alunos parecem encarar este tipo de apoio como algo desfavorável, por exemplo, como uma obrigação. Por exemplo:

P – Sentias que a tua família te incentivava a praticares atividade física?

R – Sim, muito. Por exemplo, eu tinha asma e os meus pais logo no primeiro ano de escola inscreveram-me na natação. Depois obrigavam-me mesmo a ir à natação e obrigaram-me até ao 9º ano. Eu dizia que queria desistir da natação e eles diziam que não podia ser, obrigando-me a ir. Relativamente ao futebol eles encorajaram-me muito mas também acabei por desistir.

P – O que é que eles te costumavam ou costumam dizer?

R – Agora já não, mas na altura do 10º ano estavam sempre a querer-me inscrever num desporto qualquer mas eu não queria, sempre foi assim. [...] Eles obrigaram-me a fazer natação e acabei por me faltar mesmo. Disse que não queria mais e eles cederam, pois já estava a chateá-los há imenso tempo. (Vasco, inativo, elevado ESE)

Adicionalmente, outros quatro alunos inativos contam ter sentido o incentivo por parte dos seus pais, sobretudo, na fase do 1º CEB (José, Fernando, Leonor e Cristina). Em geral, verifica-se que na maior parte destes casos o incentivo à participação tende a diminuir com a idade, com maior incidência após a fase do 1º CEB. Ainda, quando se focam exclusivamente na fase do ensino secundário, estes alunos são unânimes em reconhecer a falta de incentivo por parte dos seus pais. Um outro aspeto a destacar é que estes quatro alunos dizem que os seus pais os inscreveram na natação, a única modalidade formal praticada, associando essa participação a experiências desfavoráveis. As seguintes declarações dão-nos um ideia acerca destes resultados:

Os meus pais queriam que eu fizesse um desporto porque eu na altura [durante o 1º CEB] também era um bocadinho gordinho. Eles queriam que eu fizesse um desporto e acabei por ir para a natação. Acho que só fazia aos sábados ou aos domingos, que era quando eles tinham tempo.

P – E atualmente, existem atividades que os teus familiares te encorajem a fazer?

R – Não. Eles falam, vão falando, mas não é encorajar. Dão ideias, como por exemplo, podias fazer isto ou aquilo para não estares tanto tempo em casa. (Fernando, baixo ESE)

P – Existem atividades que a tua família te encoraje a fazer, sejam elas físicas ou não? Sentes apoio por parte dos teus pais para a realização de que atividades?

R – Ahh... quer dizer os meus pais dizem que eu preciso de ir, que faz bem exercer a... a atividade física e para não ficar sempre parada, mas de resto acho que não. (Cristina, inativa, baixo ESE)

Sobram assim duas alunas inativas, que enunciaram nunca ter sentido o incentivo à prática por parte dos seus pais (Tânia e Rita). Considere-se, a título de exemplo, este testemunho:

P – E o papel que a tua família teve no estilo de vida na promoção da atividade física?

R – Eles nunca me influenciaram para nada disso. Nesse lado não tiveram papel nenhum. Não promoveram em nada. (Tânia, inativa, baixo ESE)

Quanto às atitudes, a maioria dos pais destes seis alunos, ao contrário até dos pais dos dois rapazes inativos com um elevado estatuto socioeconómico, não têm uma atitude favorável perante a atividade física e a disciplina de Educação Física, como se verifica nas palavras da Rita e da Leonor.

O meu pai sempre quis-me levar muito pelo caminho do estudo, então, tudo o que viesse depois era secundário. Tudo era secundário. [...] Tanto que eu estudava no melhor colégio de Salvador, a minha cidade. Por exemplo, há pouco disse que era obrigatório fazer Educação Física e, no entanto, não o fiz porque eu tinha média de excelentes, só que ninguém me ia reprovar o ano só porque eu não fiz Educação Física. Eu tinha excelentes notas.

P – Mas chegavas a frequentar as aulas ou nem participavas?

R – No primeiro colégio eu fazia o teatro em vez da Educação Física e até aí tudo bem. No outro colégio eu teria de me ter inscrito e eu não me inscrevi. Agora não sei exatamente o que se passou, a única coisa que sei é que no final do ano estava passada em Educação Física. (Rita, inativa, elevado ESE)

O meu pai jogava imenso, futebol, vólei. Já a minha mãe, nunca gostou de Educação Física. (Leonor, inativa, elevado ESE).

Em síntese, duas alunas mencionam nunca ter recebido incentivo por parte dos seus familiares (Tânia e Rita), enquanto os restantes afirmam que esse tipo de apoio decresceu com a idade (após 1º CEB para quatro dos alunos; e após 3º CEB para os dois rapazes com elevado estatuto socioeconómico). Assim sendo, com a entrada na fase do ensino secundário, os alunos inativos são unânimes em reconhecer que o incentivo dos seus pais é reduzido ou inexistente.

Considere-se agora a análise do apoio relativo ao transporte e ajuda direta. A este respeito, os dois rapazes inativos com elevado estatuto socioeconómico diferenciam-se dos outros seis alunos inativos, tal como anteriormente, pois ambos indicam ter o apoio dos seus familiares quer ao nível do transporte, quer ao nível da ajuda direta. Considere-se, por exemplo, as palavras do Tiago sobre os apoios dos seus pais:

Tive imensas oportunidades. Era para ter ido para o ténis, porque no colégio onde andava havia essa hipótese e o meu pai queria-me lá inscrever. Ainda vi lá um treino deles, quando andava no 8º ano. Aliás, o meu pai sempre quis que eu jogasse ténis e quando eu era criança ia jogar com ele para o clube de ténis X e para o parque Y. Lembro-me disto tudo também. [...]

P – Consideras que o local onde vivias teve alguma influência nas oportunidades que tiveste para praticar atividade física?

R – Isso não era problema. Eu deslocava-me sempre para os treinos e para todo o lado de carro com o meu pai e com a minha avó, por isso não influenciou nada. (Tiago, inativo, elevado ESE)

Em oposição temos os casos dos dois rapazes inativos com um baixo estatuto socioeconómico. Por um lado, o Fernando sempre quis jogar futebol mas enumera diversos obstáculos que se prendem com a falta de apoio ao nível do transporte e do suporte dos custos económicos, quer na fase em que era mais novo, quer nas fases subsequentes. Por outro lado, o José relata apenas ter sido inscrito na natação quando frequentava o 1º CEB e que depois disso não recebeu nenhum outro tipo de ajuda por parte dos seus familiares para participar em atividade física formal, algo pelo qual o próprio assume não manifestar interesse. Atente-se às seguintes palavras do Fernando:

P – Naquilo que te consegues lembrar, durante a tua infância achas que a tua família te apoiava ou incentivava a praticares atividade física?

R – Na altura, segundo me lembro, era complicado. Eu queria ter começado a jogar futebol desde pequeno, só que era complicado. Os meus pais como não tinham tempo, era complicado levarem-me aos treinos e assim, então, por causa disso nunca cheguei a iniciar uma prática de atividade nessa altura. Foi mesmo basicamente por falta de tempo e disponibilidade da parte dos meus pais. Aquilo também ficava ainda um bocado longe da minha casa, e era complicado um chavalito de 10 anos ir sozinho. Era complicado porque há sempre aquela coisa da rotina do dia-a-dia e depois não há tempo. É sempre complicado. Nem eles próprios praticavam. [...] Sim e estar sempre ali a pagar é complicado. (Fernando, inativo, baixo ESE)

Quanto às alunas inativas, a Tânia foca os custos de participar na natação como um obstáculo e a Rita fala sobre a falta de oportunidades proporcionadas pelo seu pai, sendo estes indicadores da ausência de ajuda direta por parte dos seus familiares. Já a Leonor diz que, apesar de ter sido inscrita na natação e de ter transporte assegurado no início da sua infância, um dos motivos para desistir de dançar no final do 3º CEB foi a falta de apoio dos seus pais ao nível do transporte. A Cristina, por seu turno, reporta que os seus familiares inscreveram-na na natação quando era mais nova e suportaram os custos dessa participação até desistir, isto é, no final do 3º CEB. Assim sendo, ao contrário do que sucedeu com a Tânia e o Fernando, no caso da Cristina os custos associados à participação não foram um obstáculo à participação em atividade física formal. Como exemplo, apresenta-se alguns excertos das entrevistas:

P – Existem algumas atividades, físicas ou não, que a tua família te encoraje a fazer?

R – Não. Eu antes tinha pedido para entrar na natação, só que a minha mãe disse: Ah deixa, deixa para depois, porque às vezes é dispendioso e então... (Tânia, inativa, baixo ESE)

P – Dançaste durante quanto tempo?

R – Acho que não chegou a ser um ano porque depois começou a ser complicado ir à sexta-feira à noite porque eram os meus pais que me iam levar. (Leonor, inativa, elevado ESE)

Em suma, os alunos inativos com baixo estatuto socioeconómico e as duas raparigas com elevado estatuto socioeconómico revelam ter sentido a falta de apoio ao nível do transporte e/ou ajuda direta, sobretudo nas idades mais avançadas. Em particular, realça-se as dificuldades económicas como um obstáculo à participação em dois dos quatro alunos com baixo estatuto. Já os dois rapazes com um elevado estatuto, mencionam ter tido apoio ao nível do transporte e ajuda direta. No global, verifica-se que é na fase do ensino secundário que os alunos referem ter menos apoio por parte dos seus pais, ao nível do transporte e da ajuda direta.

No concerne às regras impostas pelos familiares dos alunos inativos, a maioria dos rapazes menciona ter tido sempre a possibilidade de, por exemplo, brincar na rua, desde que “fosse perto, dentro do círculo de vigilância”, como refere o José. O Fernando é a exceção pois indica que os seus pais não gostavam que ele fosse para a rua jogar à bola, pois incomodava os vizinhos, mencionando também que próximo da sua casa não havia um local adequado à prática.

... era daqueles que andava sempre a chatear os vizinhos lá na rua a jogar à bola. Mas jogava pouco, os meus pais não gostavam disso. Depois os vizinhos chateavam-nos e depois é sempre aquela coisa. Fui muito poucas vezes para a rua. Na altura jogava playstation e computador também. (Fernando, inativo, baixo ESE)

Por outro lado, como podemos ver nas declarações que se seguem, duas das raparigas inativas referem que os seus pais colocaram alguns obstáculos à participação em atividade física (Cristina e Leonor), enquanto as outras duas não (Tânia e Rita).

P – Porque os teus pais não te não deixavam ir ou preferias ficar mais por casa?

R – Mais ou menos, um bocadinho dos dois. Quer dizer agora também é perigoso deixar as crianças a brincar na rua. No sítio em que eu estou é um sítio onde passavam muitos carros. Apesar de termos assim um sítio com um campo e onde costumavam ir lá muitas crianças brincar, os meus pais nunca foram de me deixar ir para lá. (Cristina, inativa, baixo ESE)

Não, os meus pais impedir não me impedem. Não. (Tânia, inativa, baixo ESE)

De um modo global, gostaríamos de destacar, por um lado, que as raparigas inativas consideram o papel dos seus familiares como fundamental, pois indicam que estes não criaram oportunidades (e.g., Tânia), não incentivaram (e.g., Rita) e não praticaram (e.g., Leonor), o que parece influenciar negativamente a sua relação com a atividade física. Observe-se, por exemplo, o testemunho da Leonor:

Claro que foi determinante. Os meus pais não fazendo desporto também não me incentivam, se eu tivesse um pai que fosse correr todos os dias, sentia-me muito mais motivada para fazer essas atividades. (Leonor, inativa, elevado ESE)

Quanto aos rapazes inativos, destacamos o caso do Fernando, aluno com um baixo estatuto socioeconómico, que diz ter enfrentado dificuldades pois os seus pais não o puderam ajudar com o transporte e os custos económicos associados à participação. Por outro lado, temos os dois rapazes inativos com um elevado estatuto, que apesar de terem o apoio dos seus familiares, distinguem-se de todos os outros porque tomaram a opção de não participar. No excerto que se segue, pode-se ver que no caso do Tiago, por exemplo, com a idade e a autonomia, e a acompanhar a redução do apoio fornecido pelos seus familiares, parece surgir o interesse pela realização de comportamentos sedentários e a influência dos amigos nas suas decisões.

P – E o papel que a tua família teve no teu estilo de vida atual?

R – Claro que foi importante para me impulsionar para o desporto, para a natação e para o futebol. Contudo, não foi assim muito relevante porque desde pequeno faço o que entender e o que é melhor para a minha vida, não aquilo que os meus pais acham. Agora também tomo em consideração o que eles acham mas...

R – E o papel dos teus amigos?

Sim, eles já influenciam muito mais. Por exemplo do 5º ao 9º ano andava sempre com um grupo de amigos que até eram como eu, eram preguiçosos e não faziam nada, não faziam muito desporto e eu comecei a não fazer também. Aqui quando entrei para o liceu, comecei a dar-me com amigos que também não faziam muito desporto. Ultimamente tenho-me dado com amigos que fazem desporto e andam de bicicleta e dessa forma tenho feito mais algum desporto por causa disso. Os amigos realmente influenciam muito, muito mesmo. (Tiago, inativo, elevado ESE)

Em suma, conclui-se que os alunos ativos apresentam algumas diferenças no que se refere ao contexto e ao apoio fornecido pelos seus familiares para a prática de atividade física. Mais especificamente, podemos constatar que:

- A maioria dos alunos ativos diz ter uma estrutura familiar do tipo não nuclear ($n = 5$) e pelo menos um irmão mais velho ($n = 6$). Pelo contrário, a maioria dos alunos inativos indica que a sua estrutura familiar é nuclear ($n = 7$) e não ter irmãos mais velhos ($n = 7$).
- Em geral, a maioria dos alunos refere que os seus pais apresentam um estilo de vida inativo, não sendo por isso influenciados de uma forma direta (*direct modelling*), mas são os alunos ativos aqueles que dizem conhecer que os seus pais, na generalidade, eram fisicamente ativos quando eram mais novos (*indirect modelling*).
- Os rapazes ativos com um elevado estatuto e a maioria dos alunos inativos dizem que os seus irmãos caracterizam-se por ter um estilo de vida inativo. Ao invés, todas as raparigas ativas referem ter irmãos fisicamente ativos, sendo estes na sua maioria mais velhos.
- De um modo geral, a maioria dos alunos, ativos e inativos, enuncia nunca ou raramente ter praticado física em conjunto com os seus pais ou irmãos.
- A grande maioria dos alunos ativos afirma ter tido o apoio dos seus familiares mais diretos ao nível do encorajamento, atitudes e regras, ao longo das diversas etapas da vida. Contudo, os alunos ativos com um baixo estatuto socioeconómico dizem ter um menor apoio ao nível do transporte e ajuda direta quando comparados com os alunos ativos com um elevado estatuto.
- Quanto aos alunos inativos, a maioria refere receber pouco incentivo por parte dos seus familiares, decrescendo este apoio com a idade. Em geral, constata-se também que a maioria dos alunos inativos com um baixo estatuto socioeconómico e as duas raparigas com um elevado estatuto referem receber pouco apoio ao nível do transporte e ajuda direta. Contrariamente, os dois rapazes inativos com elevado estatuto declaram ter tido apoio por parte dos seus familiares, sobretudo até ao 3º CEB, mas optaram não praticar atividade física.

2.1.3.2. AMIGOS

Amigos e atividade física

Amigos e a participação em atividade física

No que concerne à participação em atividade física, a quase totalidade dos alunos ativos ($n = 7$; excepto Bruno) considera que os seus amigos são maioritariamente ativos, dizendo que estes sempre praticaram atividade física. De notar, ainda assim, que três alunos ativos com um baixo estatuto socioeconómico, ao refletirem sobre a fase do ensino secundário, revelam que alguns dos seus amigos têm um estilo de vida inativo.

Os meus amigos eram ativos e alguns ainda o são. Sim, na maioria são ativos. Cada um pratica o seu desporto. Há um que pratica basquete, outro andebol, outro rugby e isso. Tenho apenas um ou dois amigos que não praticam nada. (Sérgio, ativo, elevado ESE)

Eu e os meus amigos sempre fizemos desporto. Sempre gostei mais daqueles amigos que gostassem de ir à rua do que ficar em casa a ver filmes ou isso. [...] Outros simplesmente são preguiçosos. Eu tenho vários amigos que passam o dia em casa sem fazer nada, não se mexem. O meu irmão também é assim. Depois mais tarde talvez isso vá ter consequências. Eu costumo-os avisar e dou sempre o exemplo: olha, eu quando for velho estou aí a correr e tu estás aí de cama, com doenças de ossos e tal... Não te ponhas a pau não! (Fábio, ativo, baixo ESE)

Quanto aos alunos inativos, apenas a Rita, aluna com um elevado estatuto socioeconómico, diz sempre ter tido amigos fisicamente ativos. Mais, metade dos alunos inativos indica tanto ter amigos ativos como inativos. Por fim, surgem três rapazes inativos que se caracterizam por referir que os seus amigos são, sobretudo, fisicamente inativos. Em seguida, pode-se observar alguns dos testemunhos dos alunos inativos com diferentes perspetivas a respeito do estilo de vida dos seus amigos:

Tinha amigos ativos, mas eles estavam na deles e eu estava no meu teatro. Portanto, era cada qual na sua. [...] Eu sempre tive pessoas ao meu redor que faziam muito exercício físico e, às vezes, puxavam-me para isso. [...] Agora tenho uma amiga que faz atividade física, o meu namorado também faz num ginásio. (Rita, inativa, elevado ESE)

Acho que é metade-metade, mais ou menos. Uns praticam outros não. (Tânia, inativa, baixo ESE)

Por exemplo do 5º ao 9º ano andava sempre com um grupo de amigos que até eram como eu, eram preguiçosos e não faziam nada, não faziam muito desporto e eu comecei a não fazer também. (Tiago, inativo, elevado ESE)

P – Os teus amigos costumam praticar alguma atividade física ou pertencem a algum clube desportivo?

R – Não. Já ninguém faz nada já. (Vasco, inativo, elevado ESE)

Em síntese, conclui-se que os alunos ativos caracterizam-se por ter vários amigos fisicamente ativos desde a infância até à adolescência, apesar de referirem que têm alguns amigos que adotaram um estilo de vida inativo, sobretudo, na fase do ensino secundário. Entre os alunos inativos, apenas uma aluna diz ter tido sempre amigos fisicamente ativos, metade refere ter amigos ativos e inativos, enquanto três outros alunos mencionam ter, principalmente, amigos inativos.

Amigos e o apoio fornecido para a prática de atividade física

Em seguida, analisaremos os testemunhos dos alunos sobre o apoio proporcionado pelos seus amigos ao nível do envolvimento, encorajamento e atitudes, e ajuda direta.

No que respeita ao apoio para a prática de atividade física relacionado com o envolvimento, de um modo geral, constata-se que a grande maioria dos alunos ativos revela que ao longo da sua vida praticou atividade física em conjunto com os seus amigos em diversos contextos. Mais especificamente, no caso das raparigas ativas, verifica-se que metade (Francisca e Matilde) indica ter praticado atividade física na companhia dos seus amigos a nível informal, formal e na escola, nas diversas etapas da sua vida. Ainda, temos o caso da Sara que diz ter praticado, sobretudo, num contexto formal. Já a Ana, distingue-se das outras raparigas ativas, pois refere raramente ter praticado atividade física com os seus amigos na fase do 3º CEB, sendo que sobre o 1º CEB menciona ter participado a nível informal e no secundário refere o desporto escolar. As seguintes declarações dão-nos uma ideia do apoio fornecido pelos amigos:

Sempre joguei à bola desde pequena. Do 5º até ao 9º ano também foi sempre igual. Quando acabam as aulas eu combinava com uns amigos e íamos jogar à bola. Jogávamos à bola na escola, ao pé de casa ou ao pé de casa das minhas amigas lá em x, desde que houvesse um sítio decente. [...] Continuo a jogar à bola, às vezes combinamos jogos e continuamos a jogar e é assim. (Francisca, ativa, baixo ESE)

Gosto imenso de ténis e nunca pratiquei ténis nas aulas de Educação Física. Ainda por cima tenho um campo de ténis em casa e até costumo jogar com os meus amigos. Tenho um amigo que anda mesmo no ténis e costumo ir jogar com ele, ele costuma-me ensinar. (Matilde, Ativa, elevado ESE)

Quanto aos rapazes ativos, observa-se que aqueles com um elevado estatuto socioeconómico dizem ter praticado atividade física com os amigos, maioritariamente em dois contextos, o formal e na escola. Por outro lado, os dois alunos com um baixo estatuto socioeconómico referem praticar atividade física nos contextos formal, escolar e acresce o informal. Veja-se, por exemplo, o caso do Fábio:

Era mesmo só jogar à bola. Jogava com os meus amigos. Nós sempre morámos perto uns dos outros, combinávamos as coisas e íamos para um campo de futebol ou para um jardim. Por vezes, até bastava pôr umas pedras no chão para jogar à bola. [...] Eu praticava um bocado de atletismo, gostava muito de ir correr para uma mata grande que fica perto da minha casa. Eu costumava lá ir e dar umas voltinhas para treinar a resistência, às vezes sozinho e outras vezes ia com os meus colegas. (Fábio, ativo, baixo ESE)

Em geral, conclui-se que a grande maioria dos alunos ativos diz praticar atividade física em diferentes contextos na companhia de amigos e ao longo das diversas etapas da sua vida. A maioria dos alunos ativos com elevado estatuto ($n = 3$) refere mais frequentemente praticar com os seus amigos a um nível formal e na escola. Por outro lado, para além destes contextos, os alunos com um baixo estatuto referem também o contexto informal. Constata-se, por último, que todos os alunos referem praticar com amigos na fase do 1º CEB, enquanto na fase do ensino secundário parece haver uma redução desse envolvimento ao nível da prática de atividade física informal.

Se focarmos a nossa atenção nos alunos inativos, no que concerne ao envolvimento em atividade física com os amigos, verifica-se que mais de metade ($n = 5$; todas as raparigas e o José) disseram nunca ou raramente ter praticado atividade física conjuntamente com os seus amigos. As poucas referências que alguns destes alunos fazem centram-se, sobretudo, na fase do 1º CEB. Após esta etapa, portanto, são poucas as suas referências à prática conjunta de atividade física com os seus amigos nos diversos contextos. A este nível a Leonor é a exceção uma vez que afirma, na fase do 2º e 3º CEB, envolver-se com os seus amigos na realização de algumas atividades físicas no contexto escolar. Contudo, na fase do secundário já diz não praticar qualquer atividade física com os seus amigos. Observe-se os próximos testemunhos de alguns destes alunos inativos:

Tinhas amigos com os quais costumavas ir brincar para a rua [na fase do 1º CEB]?

R – Não, isso não. [...]

P – E agora, praticas atividade física com os teus amigos?

R – Não. Nada mesmo. (Cristina, inativa, baixo ESE)

P – Costumas praticar atividade física com os teus amigos?

R – Nem por isso, nunca fiz. Eles por acaso praticam imensa atividade física, mas não sei porque é que nunca fiz com eles.

P – E, por exemplo, tens amigos que morem ao pé de ti e com os quais tu vejas que poderias fazer isso?

R – Não, porque eu também não tenho muito tempo durante a semana e durante o fim-de-semana, normalmente, o sábado é para os escuteiros e o domingo é para estudar, por isso acaba por ser complicado. (Leonor, inativa, elevado ESE)

Sobram ainda os três rapazes inativos, classificados como tendo um perfil intermédio, isto é, disseram praticar atividade física com os seus amigos em pelo menos uma etapa da sua vida. Destes, os dois rapazes com elevado estatuto socioeconómico, asseguram ter praticado com os seus amigos ao nível da atividade física informal, sobretudo na fase do 1º CEB. Referem também que na fase do 2º CEB praticaram ao nível do desporto escolar e dos torneios escolares. Contudo, na fase do secundário mencionam já não fazer qualquer atividade física com os amigos. Quanto ao Fernando, aluno com baixo estatuto, este refere raramente ter praticado atividade física informal com os amigos, embora na fase do 2º e 3º CEB mencione a importância dos seus amigos para praticar no âmbito do desporto escolar e a nível formal. Por exemplo, considere-se as seguintes declarações:

Costumava andar de bicicleta de vez em quando. Já não jogava futebol no tanque, pois quando cheguei ao 7º ano esses meus amigos que viviam perto de mim mudaram-se para Braga. Ao pé da minha casa era com eles que brincava e, por isso, deixei de fazer um bocado de desporto. (Tiago, inativo, elevado ESE)

P – Costumavas fazer atividade física com os teus amigos na rua [fase do 2º e 3º CEB]?

R – Nessa altura acho que já não.

P – E agora praticas algumas atividades físicas juntamente com os teus amigos?

R – Não. Fora da escola não. [...] Apenas participei no torneio de futebol, vôlei e no de andebol. Normalmente vou sempre com os meus colegas de turma e as equipas não mudam muito, pois como somos poucos rapazes não há muito por onde mudar. (Fernando, inativo, baixo ESE)

Em suma, a maioria dos alunos inativos revela raramente ter praticado atividade física com os seus amigos em diversos contextos. A maioria das raparigas inativas revela ter tido menos

experiências a este nível do que os rapazes inativos. Este tipo de apoio para a prática de atividade física proporcionado pelos amigos dos alunos inativos tende a reduzir com a idade, sendo que na fase do ensino secundário é apontado como sendo praticamente inexistente.

Em seguida vamos-nos centrar no apoio dos amigos para a prática de atividade física relacionado com o encorajamento, atitudes e ajuda direta (e.g., inscrição conjunta, observação das atividades).

A grande maioria dos alunos ativos diz ter sido encorajada pelos seus amigos a participar em atividade física em diversas etapas da vida, com especial relevo para a fase do 3º CEB e do ensino secundário. Ainda assim, e apesar de alguns alunos indicarem que os seus amigos apresentam, de uma forma geral, uma atitude positiva face à atividade física (e.g., Nélson e Matilde), duas raparigas relatam episódios onde por vezes encontraram algumas dificuldades colocadas pelos seus amigos (Francisca e Matilde). Adicionalmente, a maioria dos alunos ativos, três rapazes e duas raparigas, afirma que pelo menos num determinado momento da sua vida teve algum tipo de ajuda direta por parte dos seus amigos para aderir à prática de atividade física. Por último destaca-se que os alunos ativos dizem ter sentido um maior apoio por parte dos seus amigos ao nível das atividades físicas informais e das realizadas na escola, como o desporto escolar e os torneios. Em baixo podemos ver alguns excertos das entrevistas destes alunos que revelam a diversidade do apoio positivo que dizem ter sentido por parte dos seus amigos:

Era mesmo só jogar à bola. Jogava com os meus amigos. Nós sempre morámos perto uns dos outros, combinávamos as coisas e íamos para um campo de futebol ou para um jardim. Por vezes, até bastava pôr umas pedras no chão para jogar à bola. [...] Os meus próprios colegas puxavam-me sempre para a equipa [dos torneios escolares]. Eu sou um bocado alto e eles tiravam sempre proveito disso no vôlei, no basquete e no andebol. Eles gostavam de me ter na equipa. (Fábio, ativo, baixo ESE)

Dentro da escola fiz dança como atividade extracurricular. Eu fiz porque a minha melhor amiga gostava e então decidimos as duas entrar. [...] Nos torneios, participei sempre em equipas só de raparigas e participei porque gosto. Por acaso tenho sorte pois tenho raparigas na minha turma que gostam de jogar e têm o mesmo gosto por desporto que eu, pelo que é relativamente fácil formar uma equipa para participar nessas atividades. [...] Eu agora só ando no ginásio e quando vou lá vou com amigas. Às vezes também vou correr para o paredão e digo a uma amiga para vir correr comigo. Depois tenho esse meu amigo que joga ténis e que costuma vir jogar comigo. (Matilde, ativa, elevado ESE)

Contudo, os próximos dois excertos são alusivos às dificuldades sentidas, mas ultrapassadas, por duas das raparigas ativas, a Francisca e a Sara, devido às atitudes de alguns dos seus amigos:

P – E o que é que fazias na parte da tarde no ATL, uma vez que de manhã tinhas as aulas?

R – Chegávamos ao ATL e tínhamos duas horas para fazer os trabalhos de casa. Quem não fizesse ficava de castigo e quem fizesse podia ir para o pátio brincar. Eu fazia e acaba os trabalhos de casa de pressa para poder ir jogar à bola.

P – O que é que as outras tuas amigas diziam ou faziam?

R – Chamavam-me de homem porque estava sempre a jogar à bola.

P – Que atividades é que elas faziam?

R – Elas ficavam pela apanhada, pelas escondidas e andavam de baloiço.

P – Como é que vias as atividades físicas ao longo desta fase?

R – Era uma criança feliz. Sentia-me muito bem. (Francisca, ativa, baixo ESE)

Alguns amigos não ajudam muito não. Por exemplo, na escola as pessoas com quem eu me dava diziam: mas tu ainda andas na natação?! Que seca. Acaba lá com isso. Enquanto os outros amigos, aqueles mais velhos, incentivam-nos muito a continuarmos a praticar, porque veem que é uma coisa que nos faz felizes. Por exemplo, quando querem combinar saídas e se dissermos que temos provas nesse fim-de-semana, eles dizem logo que não há problema e que fica para o próximo. Com os meus amigos aqui da escola isso já não é possível. (Sara, ativa, elevado ESE)

No que se refere aos alunos inativos, podemos verificar que em geral a maioria ($n = 6$) diz ter sido nada ou apenas pontualmente encorajada a praticar pelos seus amigos. Mais especificamente, as entrevistas narrativas dos alunos inativos evidenciam que aqueles que dizem ter sido pontualmente apoiados foram-no, sobretudo, na fase do 2º e 3º CEB, tendo esse apoio decrescido com a idade.

No que concerne à ajuda direta, temos o caso do Fernando, com um perfil positivo e que se distingue dos outros alunos inativos, pois aderiu a diferentes atividades físicas (desporto escolar, torneios e atividade física formal) na companhia de amigos, tanto na fase do 2º e 3º CEB como na fase do ensino secundário. Por outro lado, temos os alunos com um perfil intermédio, Vasco e Leonor, que disseram ter aderido com os seus amigos a diversas atividades físicas no âmbito do contexto escolar, sobretudo, na fase do 2º e 3º CEB. Quanto aos restantes alunos inativos, nenhuma ou poucas referências fazem sobre este tipo de apoio dos seus amigos. De realçar ainda que, atendendo aos diversos contextos de atividade física, o informal é aquele para o qual a maioria dos alunos inativos ($n = 5$; dos quais 4 são raparigas), diz ter recebido menos apoio por parte dos seus amigos. Em seguida, apresentamos alguns dos testemunhos dos jovens inativos acerca do apoio recebido ao nível do encorajamento, atitudes e ajuda direta, por parte dos seus amigos:

Pratiquei basquete no 7º ano. Entrei também por causa de um colega meu que gostava de basquete e ainda gosta. Ele incentivou-me e acabei por ir para o basquete [núcleo de desporto escolar]. [...] Um colega meu falou-me que estava lá a jogar e disse-me para eu ir. Eu como gostava muito de futebol acabei por ir [futebol num clube, no 9º ano]. [...] O papel dos amigos é importante. Uns incentivam para fazer, acho que os meus amigos... nunca nenhum me criticou por fazer ou não fazer.

P – Aqueles que achas que o fizeram, como é que te incentivaram?

R – Quando estão nos desportos chamam-me para ir fazer desporto com eles.

P – Tens ido muitas ou poucas vezes?

R – É raro ir. (Fernando, inativo, baixo ESE)

O papel dos amigos é importante. Agora já não, mas antes havia sempre alguém que queria ir jogar, alguém que tinha uma bola. (Vasco, inativo, elevado ESE)

Talvez encontre assim um ou outro [que esteja interessado em fazer atividade física]. Já tenho falado. Mas depois do falar e depois fazer e depois começar... (Cristina, inativa, baixo ESE)

Resumindo, os alunos ativos parecem apresentar algumas diferenças no apoio recebido para praticar atividade física por parte dos seus amigos quando comparados aos alunos inativos, revelando receber um maior encorajamento e ajuda direta ao longo das diversas etapas da sua vida. Aqueles alunos inativos que dizem receber algum deste tipo de apoio por parte dos seus amigos focam-se, sobretudo, na fase do 2º e 3º CEB e nas atividades físicas que têm lugar dentro da escola.

Amigos, comportamentos sedentários e outras atividades

A este respeito constata-se que apenas uma minoria dos alunos ativos refere ter aderido à realização de alguns comportamentos sedentários na companhia dos seus amigos (Bruno, Matilde e Ana). Por outro lado, os restantes alunos ativos foram classificados como tendo um perfil intermédio pois, para além de praticarem atividade física, dizem realizar outras atividades com os seus amigos, que não são exclusivamente sedentárias, como passear, conviver e sair à noite. Portanto, no caso dos alunos ativos, alguns dizem envolver-se com os seus amigos na realização de atividades com um cariz sedentário, mas a maioria refere envolver-se em atividades com uma marcada componente de sociabilização, sobretudo, na fase do ensino secundário. A título de exemplo, considere-se as seguintes declarações:

Depois também jogava playstation como os outros, e ainda jogo, adoro. Os jogos que mais gosto de jogar são os de futebol. Costumo jogar imenso com os meus irmãos ou com os meus amigos. (Bruno, ativo, elevado ESE)

Agora fora da escola já não faço muito. Como somos adolescentes temos sempre aquela coisa de estar com os amigos e de andar sempre de um lado para o outro. [...] estamos todos no convívio, vamos para a casa de um ou do outro. Vemos filmes, conversamos. (Ana, ativa, baixo ESE)

Já a esmagadora maioria dos alunos inativos diz envolver-se com os seus amigos na realização de diversos comportamentos sedentários e outras atividades de lazer, que requerem normalmente um baixo dispêndio energético, com maior incidência nas fases do 3º CEB e do ensino secundário. Ainda, especificamente, é de realçar que os videojogos é um tipo de atividade sedentária realizada e preferida desde cedo pela maioria dos rapazes inativos (n = 3; excepto Fernando). Por exemplo, atente-se às seguintes declarações dos alunos inativos:

P – Quando estás com os teus amigos que mais atividades fazes?

R – Juntamo-nos quando podemos, um almoço ou um convívio. Ir às compras ou ao cinema. (Tânia, inativa, baixo ESE)

P – Nos teus tempos livres, fora da escola, o que é que fazes?

R – Estou com os meus amigos e não fazemos grande coisa. Conversamos, estamos sentados, jogamos computador e playstation. (Vasco, inativo, elevado ESE)

Em suma, apesar de haver alguns alunos ativos que dizem aderir com os amigos a diversos comportamentos sedentários, a influência dos amigos para a adoção de comportamentos sedentários parece estar mais presente nas narrativas de vida dos alunos inativos. Ainda assim, é de referir que tanto os alunos ativos como os inativos, referem aderir a diversas atividades de sociabilização, sobretudo, no final do 3º CEB e na fase do ensino secundário.

Sintetizando, quanto à participação e ao apoio dos amigos para a realização de atividade física, assim como à sua influência na adoção de comportamentos sedentários, conclui-se que:

- A maioria dos alunos ativos refere que, ao longo da sua vida, sempre teve amigos fisicamente ativos. Contudo, com a entrada na fase do ensino secundário, alguns destes

alunos também referem que certos amigos levam um estilo de vida inativo. Por outro lado, metade dos alunos inativos afirma ter tanto amigos ativos como inativos, enquanto a maioria dos rapazes inativos aponta que os seus amigos são, sobretudo, fisicamente inativos.

- Quanto ao envolvimento, a grande maioria dos ativos diz ter praticado atividade física conjuntamente com os seus amigos em diversas etapas da sua vida e em diferentes contextos (informal, formal, desporto escolar e torneios). Já os alunos inativos mencionam nunca ou raramente ter praticado atividade física com os seus amigos, sobretudo, na fase do ensino secundário. Ainda assim, realça-se que até ao 2º CEB são mais os rapazes inativos do que as raparigas inativas que afirmam ter praticado alguma atividade física na companhia dos amigos.
- A grande maioria dos alunos ativos diz ter sido encorajada pelos seus amigos a participar, mantendo-se esse apoio constante ao longo das diversas etapas da vida. Contudo, duas das raparigas ativas enfrentaram algumas atitudes menos favoráveis por parte dos seus amigos. Adicionalmente, a maioria dos alunos diz ter aderido à prática de atividade física simultaneamente com os amigos ou ter disfrutado de outro tipo de ajuda direta pelo menos uma vez. O apoio dos amigos dos alunos ativos fez-se incidir mais sobre as atividades físicas que decorriam num contexto informal ou escolar. Quanto aos alunos inativos, a maioria diz ter sido pouco encorajada a praticar. Os alunos que enunciam ter sido incentivados pelos seus colegas centram-se, sobretudo, na fase do 2º e 3º CEB, sendo quase inexistentes as referências à fase do ensino secundário. Apenas alguns dos alunos inativos declaram ter recebido a ajuda direta dos seus pares, sendo que metade nada referiu a este respeito. O apoio dos amigos dos alunos inativos é mais reduzido ao nível da participação informal.
- Por último, tanto os alunos ativos como os inativos dizem envolver-se com os seus amigos na realização de diversas atividades de lazer relacionadas com a sociabilização. Contudo, são mais os alunos inativos do que os ativos a referirem a adesão a comportamentos do tipo sedentários conjuntamente com os amigos. Entre os alunos inativos destaca-se, por exemplo, o caso dos rapazes que referem gastar parte do seu tempo livre de volta dos videojogos na companhia dos seus amigos.

2.1.3.3. OUTROS SIGNIFICANTES

Outros significantes e a participação e o apoio fornecido para a prática de atividade física

No discurso dos alunos entrevistados constata-se também a existência de referências a pessoas com algum tipo de laço familiar ou mais próximas (e.g., avó, tio, primo, padrasto, padrinho) ou não (e.g., professor, treinador, dirigentes) e que podem influenciar a sua participação em atividade física de diversas formas.

Entre os alunos ativos, a maioria (n = 6; excepto Bruno e Ana) diz ter sido influenciada positivamente por outros significantes no que concerne à participação em atividade física. Começamos por analisar, os casos dos três alunos ativos com um baixo estatuto socioeconómico (Fábio, Francisca e Nélon), onde se verifica que a influência dos outros significantes assume um papel determinante no estilo de vida que adotaram.

O Fábio refere ter um padrasto fisicamente ativo e que sempre o influenciou a praticar atividade física, uma vez que co-habita com ele desde a sua infância. O Fábio refere também a importância que o seu professor de Educação Física, que o acompanhava no desporto escolar, teve para que passasse a praticar atividade física a nível formal e federado num clube de andebol, isto já na fase do ensino secundário. Por exemplo, observe-se algumas das suas declarações:

Já. Tenho algumas 8 medalhas lá em casa. Gosto muito de correr. Fui muitas vezes com o meu padrasto, ele está sempre nisso e está sempre à procura de novos desafios e provas relacionadas com o atletismo e com as corridas. Ele corre e anda de bicicleta todos os dias. [...] É uma ideia que eu tenho, acho que era interessante eu continuar a fazer atividade física. Eu tenho o exemplo do meu padrasto que com 45 anos continua a praticar e se calhar até tem mais resistência que eu, porque ele vai a maratonas e às corridas todas. [...] Acho que fui um pouco influenciado por ele também. [...]

Na altura treinei uma vez no desporto escolar de andebol e o professor disse-me que até tinha jeito e perguntou-me se eu não queria ir para um clube. Esse professor conhecia um treinador, fui lá ao clube, experimentei e gostei. (Fábio, ativo, baixo ESE)

A Francisca, por sua vez, aponta o papel fundamental que o seu padrinho teve na infância e continua a ter na adolescência, levando-a frequentemente a participar em diferentes eventos desportivos (e.g., corridas). Recorde-se que a Francisca ficou a viver apenas com a avó desde cedo e que um dos obstáculos que encontrou para praticar atividade física formal, mais especificamente futsal, foi a ausência de oferta perto de sua casa e a ausência de transporte. No seu discurso, é possível perceber a influência que os treinadores e os dirigentes de alguns clubes tiveram, pois deram-lhe a conhecer alguns dos clubes onde depois passou a praticar futsal e asseguravam-lhe ainda o transporte. Esta foi a forma que teve de superar essas dificuldades já na fase do ensino secundário, porque durante a fase do 2º e 3º CEB não teve essa possibilidade e indica que se limitou a praticar no âmbito do contexto escolar e a nível informal. Lembra-se também que a Ana, a outra aluna ativa com um baixo estatuto socioeconómico e que nunca praticou atividade física formal fora da escola, refere precisamente estes mesmos obstáculos, ou seja, a ausência de

oferta próximo de sua casa e o meio de transporte para se deslocar até ao clube de voleibol. As próximas declarações pertencem à Francisca e ilustram o apoio que recebeu por parte de outros significantes:

Sinceramente, já não me lembro bem como é que eu fui à primeira prova. Acho que foi através do meu padrinho. Ia e continuo a ir porque é uma forma muito divertida de passar o tempo, é uma coisa diferente. [...] Costumo ir àquelas provas de corrida que há, ainda agora no domingo houve uma na ponte x, com o meu padrinho e madrinha e com os meus primos. Por norma vamos a todas. Eu participo sempre nas minimaratonas com os meus primos, são mais ou menos 8 km, enquanto os meus padrinhos fazem a meia maratona. [...]

P – Quando começaste a jogar nesse clube? O que te levou a iniciar essa atividade?

R – Comecei a jogar no clube z quando tinha 16 anos. Lá na terra x, que eu estava a falar à pouco, tínhamos jogos e competições também, e estava lá um homenzinho que foi falar com o nosso treinador e disse que eu jogava bem e perguntou-lhe se ele não se importava que eu fosse lá ao clube dele. Eu fui lá e ele perguntou-me se eu queria lá ficar. Como eu gostava de futsal acabei ficar nesse clube também. [...]

P – Como é que te deslocas para lá?

R – Vou com o treinador de carro. Demoro aí uma meia hora de carro e a pé nem sei, é muito longe mesmo. (Francisca, ativa, baixo ESE)

Ainda, relativamente ao outro aluno com um baixo estatuto socioeconómico, o Nélson, constata-se a influência quer do professor de capoeira, quer do treinador de futebol, no seu estilo de vida:

P – Como e quando é que começaste a praticar capoeira?

R – Foi quando terminei o 7º ano e o stor de capoeira foi lá a minha escola fazer uma roda. Então disse que quem tivesse passado a todas as disciplinas poderia ir praticar capoeira de borla. Eu fui lá, experimentei e gostei. A minha mãe disse-me que eu podia ir o primeiro mês, mas como a mensalidade era um pouquinho cara disse-me que depois não conseguiria pagar. Mais tarde falei com o meu stor e disse-lhe que tinha de desistir porque não tinha dinheiro para pagar a mensalidade. Ele deixou-me continuar a treinar, desde que eu passasse a fazer algumas atividades extras, como ir tirar o arame dos pneus ou ajudar nos batizados de capoeira. Foi uma maneira de poder continuar a praticar. [...]

Depois conheci um amigo, o treinador, que me convidou para treinar e foi daí que comecei a jogar futebol de 11. (Nélson, ativo, baixo ESE)

Por outro lado, temos os três alunos ativos com um elevado estatuto socioeconómico (Sérgio, Sara e Matilde) que referem ter tido o apoio por parte de outros significantes, embora para a maioria destes alunos este apoio pareça não assumir tanta importância como nos casos dos alunos com um baixo estatuto socioeconómico. Por exemplo, o Sérgio menciona que na fase do ensino secundário costuma praticar esporadicamente atividade física informal com os seus tios e primos. Adicionalmente, a Matilde também aponta que na fase do 1º CEB costumava brincar com os seus primos. Mais tarde, na fase do 2º e 3º CEB, a Matilde menciona o convite que teve para ingressar num clube de atletismo feito por um treinador. Por último, a Sara reporta que os seus treinadores da natação costumam delinear um plano de treino para as suas férias, plano esse que diz cumprir.

Entre os alunos inativos, o Tiago é o único que assume ter tido algum tipo de apoio por parte de outros significantes. Mais especificamente, o Tiago indica que na fase do 3º CEB quando voltou a praticar natação informalmente, teve o incentivo e o apoio ao nível do transporte por parte da sua avó.

Em suma, podemos concluir que a maioria dos alunos ativos diz ter tido o apoio por parte de outros significantes para a prática de atividade física em diversos contextos e momentos da sua vida. Realça-se ainda a importância que os outros significantes, como professores de Educação Física, treinadores, dirigentes de clubes, ou outros familiares (e.g., padrastos, avós, tios, primos), assumem, sobretudo, no proporcionar de diferentes oportunidades de prática aos alunos com um baixo estatuto socioeconómico. No que concerne aos alunos inativos, apenas um menciona ter tido o apoio por parte de outros significantes.

Para finalizar, no quadro 54, pode-se observar o resumo dos fatores sociais e culturais segundo o estilo de vida dos alunos, tomando em consideração as dimensões relacionadas com a família, os amigos e os outros significantes.

Quadro 54 – Resumo dos fatores sociais e culturais segundo o estilo de vida dos alunos

Alunos ativos	Alunos inativos
A maioria dos alunos ativos (n = 5) refere estar inserido numa família cuja estrutura pode ser considerada do tipo monoparental, reconstruída ou outra. A maioria (n = 6) diz ainda ter pelo menos um irmão mais velho.	A maioria dos alunos inativos, revela que a sua estrutura familiar é do tipo nuclear (n = 7) e que não tem irmãos mais velhos (n = 7).
A maioria testemunha que os seus progenitores não adotaram um estilo de vida ativo, mas diz saber que quando estes eram mais novos, sobretudo o pai, praticavam atividade física. Todas as raparigas ativas dizem ter pelo menos um irmão, na maior parte dos casos mais velho, com um estilo de vida ativo. Ao invés, quase todos os rapazes revelam que os seus irmãos raramente praticaram atividade física.	A maioria refere que os seus pais levam um estilo de vida inativo (n = 6; excepto Rita e Tiago). Dos alunos que têm irmãos (n = 6), a maioria diz que estes também não praticam atividade física regularmente. As exceções são a Leonor, cuja irmã é mais nova e ativa, e a Rita que se foca apenas na fase da infância, quando os seus irmãos ainda faziam atividade física. Ambas as raparigas têm um elevado estatuto socioeconómico.
A maioria dos alunos menciona nunca ou raramente ter praticado atividade física conjuntamente com os seus pais ou irmãos. Apenas uma minoria referiu praticar atividade física informal com a mãe na fase do 3º CEB (n = 2), com o pai na fase do secundário (n = 1) e com o irmão mais novo (n = 1) ou mais velho (n = 2).	Todos os alunos dizem nunca ou raramente ter praticado atividade física conjuntamente com os seus pais ou irmãos. Os rapazes inativos dizem envolver-se até na realização de comportamentos sedentários com os irmãos ou amigos.
A esmagadora maioria dos alunos ativos (n = 7; excepto Nélson) diz ter tido o apoio dos seus pais ao nível do encorajamento, atitudes positivas e regras, ao longo das diversas fases da vida. Quanto ao transporte e ajuda direta (e.g., suporte dos custos económicos), são os alunos com elevado estatuto socioeconómico que dizem ter tido esse suporte, ao contrário do que menciona a maioria dos alunos com baixo estatuto, em particular, após a fase do 1º CEB.	Os dois rapazes com elevado estatuto socioeconómico destacam-se de todos os outros alunos inativos, pois dizem ter tido apoio ao nível do encorajamento, atitudes, transporte e ajuda direta. Contudo, e apesar deste apoio decrescer na fase do ensino secundário, declaram ter optado por não praticar atividade física, revelando outros interesses. Dos restantes (n = 6), duas alunas dizem nunca ter sido encorajadas, enquanto os outros quatro alunos descrevem que esse tipo de apoio decresceu com a idade, acentuando-se logo após o 1º CEB. Alguns destes alunos indicam também que os seus pais revelam uma atitude desfavorável perante a atividade física e a educação física. Ainda, cinco destes alunos revelam ter tido falta de apoio ao nível do transporte e/ou ajuda direta. No global, verifica-se que é na fase do ensino secundário que os alunos referem ter menos apoio por parte dos seus pais, ao nível do incentivo, transporte e ajuda direta.
A quase totalidade dos alunos ativos diz sempre ter tido, maioritariamente, amigos fisicamente ativos (n = 7). Com a entrada na fase do secundário, metade diz ter também amigos fisicamente inativos.	Nenhum aluno diz que os seus amigos são maioritariamente ativos. Metade revela ter tanto amigos inativos como ativos. Adicionalmente, a maioria dos rapazes classifica os seus amigos como inativos.
A quase totalidade dos alunos (n = 7; excepto Ana) diz ter praticado atividade física com os seus amigos ao longo da sua vida e em diferentes contextos (informal, formal, escolar). A maioria dos alunos com elevado estatuto refere mais frequentemente praticar a nível formal e na escola, sendo que aqueles com baixo estatuto referem também praticar a nível informal. Todos indicam praticar atividade física com os amigos na fase do 1º CEB, havendo uma redução no secundário ao nível da prática informal.	A maioria (n = 5) nunca ou apenas pontualmente diz ter praticado atividade física com os seus amigos. Na fase do 2º e 3º CEB são mais os rapazes (n = 3) dos que as raparigas (n = 1) que afirmam ter praticado com amigos. A realização de qualquer tipo de atividade física com os amigos durante a fase do ensino secundário é reduzida.
A maioria é encorajada a participar pelos amigos, ao longo das diversas etapas. Duas raparigas enfrentam atitudes menos positivas dos seus pares. A maioria diz ter tido ajuda direta por parte dos seus amigos. Por exemplo, o início de uma participação conjunta incide mais nas atividades informais e de contexto escolar.	Maioria diz ser pouco encorajada a praticar pelos amigos. Os que dizem ter sido incentivados centram-se na fase do 2º e 3º CEB. No secundário o incentivo é nulo ou muito reduzido. Apenas metade dos alunos declaram ter recebido ajuda direta dos seus colegas. Apoio é reduzido, particularmente, ao nível da participação informal.
A minoria (n = 3) diz envolver-se regularmente na realização de comportamentos sedentários com os amigos. Maioria adere à realização de diversas atividades de lazer (e.g., sair à noite, ir à praia, passear) com os amigos.	Grande maioria (n = 7) diz envolver-se regularmente em comportamentos sedentários e aderir à realização de diversas atividades de lazer (e.g., sair à noite, ir à praia, passear) com os amigos.
A maioria (n = 6) diz ter tido sido influenciada para a prática de atividade física por parte de outros significantes. Entre os alunos ativos com baixo estatuto socioeconómico sobressai a influência de outros significantes ao nível da participação (n = 2), envolvimento (n = 2), encorajamento (n = 2), atitudes (n = 2), transporte (n = 1) e ajuda direta (n = 3). No caso dos alunos com elevado estatuto, sobressai o envolvimento (n = 2) e a ajuda direta (n = 2).	Apenas um aluno e com um elevado estatuto socioeconómico, o Tiago, diz ter tido o apoio de outros significantes ao nível do encorajamento, transporte, ajuda direta e envolvimento.

2.1.4. FATORES RELACIONADOS COM A EDUCAÇÃO FÍSICA

Anteriormente verificámos que os alunos ativos apresentam uma atitude mais favorável perante a disciplina de Educação Física do que os alunos inativos. Nesta parte do trabalho examinaremos, especificamente, os seguintes fatores relacionados com a Educação Física: Expressão e Educação Física-Motora no 1º CEB, experiências em Educação Física, o currículo, o professor de Educação Física, os pares, as aprendizagens, as finalidades da disciplina de Educação Física e, por último, a aula de Educação Física ideal.

2.1.4.1. EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA-MOTORA NO 1º CEB

A maioria dos alunos ativos ($n = 7$; excepto Nélson) revela ter tido Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM) ao longo do 1º CEB. Contudo, todos os alunos ativos com um elevado estatuto socioeconómico e a Francisca, aluna com um baixo estatuto, indicam ter tido um professor especialista em Educação Física ($n = 5$), enquanto os outros dois alunos ativos com um baixo estatuto referem que quem conduzia as sessões de EEFM eram os seus professores do ensino geral (Fábio e Ana). Em seguida apresenta-se alguns dos testemunhos dos alunos ativos sobre as suas experiências em EEFM. De realçar a declaração da Francisca, reveladora da importância que as experiências favoráveis relacionadas com a atividade física desde tenra idade assumem no seu estilo de vida.

P – Durante o 1º ciclo que atividades físicas é que fazias na escola?

R – Fazia ginástica, fazia a Educação Física que faço hoje ali no ginásio.

P – Quem é que dava essas atividades?

R – Era um professor que andava lá, não me lembro bem. Já no infantário também tinha Educação Física. Entrei para o infantário com três anos e logo aí tinha Educação Física. Portanto, posso dizer que desde os três anos que tenho Educação Física. Lembro-me de tudo porque depois nas festas do infantário havia a parte que era das salas e depois havia a parte da Educação Física. Lembro-me que andávamos a fazer saltos e cambalhotas. Tudo o que eu faço hoje no ginásio comecei nos três anos, cambalhotas para a frente e para trás, pino, ponte. [...] Tinha aulas 2 vezes por semana, sempre com o mesmo professor. Gostava dele e das aulas dele.

P – Achas que isso te ajudou a ter uma atitude positiva face à disciplina de Educação Física?

R – Claro que sim. Eu tenho colegas que hoje em dia estão no 12º ano e não conseguem fazer uma cambalhota para trás. Acho que quando se está no 12º ano se deve fazer um bocado de tudo e não saber fazer uma cambalhota é grave, mas pronto.

P – Porque é que achas que isso acontece?

R – Porque começam tarde ou porque não têm professores decentes que puxem por elas. Elas às vezes não querem e há aqueles professores que dizem se não queres não fazes. Eu acho que isso não é assim, se está na aula e apesar de não querer, acho que tem de fazer. (Francisca, ativa, baixo ESE)

Tínhamos (EEFM) e era o professor de Educação Física que dava e lá fazíamos vários jogos. Jogávamos a um jogo parecido com o baseball e também jogávamos futebol. [...] Tínhamos aulas duas vezes por semana e foi sempre o mesmo professor de Educação Física desde o 1º até ao 4º ano. (Bruno, ativo, elevado ESE)

No que concerne aos alunos inativos, verifica-se que apenas metade indica ter tido EEFM, sendo que destes a maioria evidencia um elevado estatuto socioeconómico (Vasco, Tiago e Leonor) e revela que o seu professor era especialista em Educação Física. Por sua vez, o José, aluno com

um baixo estatuto, menciona ter tido EEFM com um professor do ensino geral. Em seguida pode-se observar os testemunhos de dois dos alunos inativos com um elevado estatuto e que indicam que as suas experiências foram pouco favoráveis devido, sobretudo, ao professor e aos conteúdos.

P – Tiveste aulas de Educação Física durante o 1º ciclo?

R – Sim. Eram dadas por uma professora que por acaso ninguém gostava, odiava-a. Sei que a tive vários anos.

P – O que é que tu menos gostavas?

R – Primeiro punha-se a gritar por coisas banais. Depois gozava com os próprios alunos. Eu lembro-me de um colega meu estar a chorar e a professora ainda a gozar mais, fazendo-o ficar pior. Ainda por cima tinha um filho, que era um ano mais novo do que nós, em que houve um ano em que ele saltou e foi para a nossa turma. Só por ser o filho da professora de Educação Física. É ridículo, ainda por cima não gostava nada do filho dela, não gostava da mãe, não gostava de nenhum deles.

P – Parece que não foi uma experiência muito positiva. O que é que faziam nessas aulas?

R – Recordo-me de correr, jogar à apanhada e fazer ginástica. A nossa disciplina nem era Educação Física era Gim. Fazíamos pinos, ginástica e isso. Aliás, no último dia de aulas do 4º ano tive de fazer uma apresentação com coisas de ginástica. (Tiago, inativo, elevado ESE)

P – Tinhas aulas de Educação Física durante o 1º ciclo de escolaridade?

R – Tinha, mas era sempre a jogar ao mata. Era mesmo com um professor de Educação Física. [...] Acho que ele nunca teve assim um grande contacto comigo. Acho que falo mais com o professor atual, por exemplo. Ele estava lá e dizia vamos jogar ao mata e... não era uma relação assim tão próxima.

P – Quantas aulas tinhas por semana?

R – Não faço ideia, não sei se era uma ou se eram duas. (Leonor, inativa, elevado ESE)

Ainda, sobre os alunos inativos, metade assegura não ter tido qualquer contacto com a atividade física no âmbito da EEFM. Destes alunos, a maioria apresenta um baixo estatuto socioeconómico (Fernando, Cristina e Tânia) e revela que não teve EEFM pois a escola e os seus professores não o proporcionaram. Por outro lado, a Rita, foi a única aluna com um elevado estatuto socioeconómico que afirmou não ter EEFM uma vez que optou pelo teatro. Por exemplo, observe-se o testemunho do Fernando, que tal como vimos anteriormente no discurso da Leonor, destaca a importância das experiências anteriores, ou da sua ausência, na forma como encara algumas das atividades físicas na fase do ensino secundário:

Eu não gosto de nada na ginástica. Ter que andar lá às cambalhotas e ter que andar a fazer pinos, eu não gosto disso. Está mesmo fora do meu interesse. Possivelmente é culpa de nós não termos feito na primária, de não termos tido uma introdução a ginástica e acho que deveria ter havido. O meu irmão, por exemplo, já está a dar pinos e não sei quê, e eu olho para ele e penso: Possa, eu não faço o pino e este chavalito já faz. Ele gosta daquilo.

P – Achas que se tivesses começado quando era mais novo...

R – Com os stores a ajudar ali em condições quando se é mais novo acho que se chega depois, por exemplo, ao 12º ano e já se faz aquilo bem e sem problemas, não é como no meu caso. Eu lembro-me de só começar assim a ginástica mesmo no 9º ano ou isso. (Fernando, inativo, baixo ESE)

Em suma, verifica-se que a maioria dos alunos ativos revela ter tido EEFM ao longo do 1º CEB, sendo que, em geral, essas experiências foram classificadas como positivas. Por sua vez, apenas metade dos alunos inativos diz ter tido EEFM e alguns destes alunos classificam essas experiências como pouco favoráveis. Por último, realça-se que a esmagadora maioria dos alunos com um elevado estatuto socioeconómico afirma ter tido EEFM e com um professor especialista

em Educação Física ($n = 7$). Ao invés, apenas quatro alunos com um baixo estatuto afirmam ter tido EEFM, sendo maioritariamente orientados por professores do ensino geral ($n = 3$).

2.1.4.2. EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Acerca das experiências em Educação Física, a partir da análise das entrevistas narrativas, observa-se que os alunos focam-se, sobretudo, em aspetos relacionados com os conteúdos, as características das aulas, os sentimentos durante a participação e os momentos antes e após as aulas.

Quanto aos alunos ativos, no que se refere aos conteúdos, constata-se que a grande maioria apresenta uma atitude positiva perante as diversas modalidades presentes nas aulas de Educação Física, destacando-se os jogos desportivos coletivos, o atletismo, a ginástica e o desenvolvimento da aptidão física. A preferência por algumas destas modalidades surge associada a uma perceção de competência elevada. Adicionalmente, no geral, os alunos ativos referem gostar da diversificação de conteúdos, das atividades que impliquem esforço e empenho e, ainda, de experimentar novas modalidades. Por outro lado, ao nível das experiências desfavoráveis, apenas dois alunos indicam não gostar de ginástica (Bruno e Matilde) e um outro aluno de dança (Sérgio). Por último, três alunos referem como desfavorável o fato de, por vezes, haver pouca diversificação das modalidades. Ao nível das características das aulas, os rapazes e as raparigas ativos reportam experiências diferentes. No caso do rapazes, alguns indicam preferir as aulas politemáticas e onde prevalece um clima competitivo. Por outro lado, dizem não gostar de aulas monótonas, assim como de aulas teóricas. Já as raparigas ativas com elevado estatuto socioeconómico, dizem não gostar das aulas em que existiu uma distinção das atividades a realizar segundo o sexo dos alunos. Por sua vez, as raparigas ativas com um baixo estatuto indicam não gostar das experiências decorrentes de aulas conjuntas com outra turma. No que concerne aos sentimentos obtidos na realização das atividades, a maioria dos alunos ativos menciona gostar, ter prazer ou divertir-se durante a prática. De assinalar ainda que nada é referido pelos alunos ativos acerca dos aspetos relacionados com os momentos que antecedem e que são posteriores às aulas de Educação Física (e.g., equipar, hábitos de higiene). Em seguida apresentamos diversos excertos que visam ilustrar parte das experiências, favoráveis e desfavoráveis, dos alunos ativos em Educação Física:

Eu acho que gosto de tudo, mas o que eu mais gosto é de praticar atividade física, praticar desporto e é por isso que eu gosto das aulas. Os desportos que são praticados também levam a que eu me empenhe e me esforce mais, futsal e vôlei são coisas que eu gosto de jogar e que tenho jeito. Acho que não há nada que eu não goste nas aulas de Educação Física. (Bruno, ativo, elevado ESE)

Eu gosto muito é das aulas de andebol, essas para mim são as melhores aulas. Também gosto muito da ginástica de aparelhos, do plinto, da barra fixa, das paralelas, fazer coisas nos espaldares. Gosto também de saltar no minitrampolim e de dar mortais.

P – O que é que sentes ao praticar essas atividades?

R – Eu confesso que me sinto melhor na ginástica porque tenho um objetivo, o objetivo de atingir o mais possível. Na ginástica há sempre um objetivo visível, por exemplo, é para passar por cima ou fazer algo e eu gosto desses desafios. [...] Eu gostava muito das aulas livres, quando o professor dizia: hoje, nos últimos 30

minutos podem fazer o que quiserem. Eu aí ia buscar uma bola de cada e experimentava várias coisas. Não gosto de estar muito cingido a uma modalidade. Às vezes até retilava um pouco porque fazíamos muito basquete e pouco futebol ou muito vôlei e pouco andebol. (Fábio, ativo, baixo ESE)

O que eu gosto menos é ginástica. O que eu mais gostava era dos outros desportos todos. Gostava, era muito mais giro e a aula passava muito mais depressa. [...] Depois também apanhei alguns professores que são muito machistas e que separam sempre as raparigas dos rapazes e isso, às vezes, não é bom. Normalmente, as raparigas não gostam muito de atividade física e, pelo menos, para mim era muito chato ficar a jogar só com as raparigas porque elas não queriam fazer nada. Custava-me muito mais passar uma aula sem fazer nada do que a fazer desporto, que é uma coisa que eu gosto. (Matilde, ativa, elevado ESE)

O estar mesmo a fazer o exercício, praticar e estar a aprender coisas que gosto era o que me dava mais prazer nas aulas de Educação Física. [...] Nós temos aulas duas vezes por semana e agora no 12º ano passámos a ter uma aula juntamente com outra turma. Essa turma é um bocado mais pacata. A turma fica maior, depois há umas que se encostam um bocado e ficam a molengar. É diferente. Essas aulas são as que gosto menos. (Ana, ativa, baixo ESE)

Vamos centrar agora a nossa atenção nos relatos das experiências dos alunos inativos. De um modo geral, a maioria dos alunos inativos revela ter atividades que mais e menos gosta. As atividades preferidas por alguns destes alunos são: basquetebol (n = 5), voleibol (n = 5), futebol (n = 2) e atletismo (n = 1). Associado à preferência destas atividades está o gosto, a perceção de competência e o sucesso obtido. Entre as atividades menos preferidas por alguns dos alunos inativos estão: futebol (n = 4), ginástica (n = 3), atletismo (n = 2), badminton (n = 2), basquetebol (n = 1), voleibol (n = 1) e aptidão física (n = 1). Associado à indicação destas modalidades como desfavoráveis está, em geral, um reduzido gosto e uma fraca perceção de competência. Adicionalmente, alguns rapazes apontam ainda não querer esforçar-se, as experiências anteriores nas idades mais baixas e não vislumbrar qualquer utilidade futura decorrente da prática dessa modalidade. No que se refere às características das aulas, enquanto alguns rapazes se focam nas experiências negativas decorrentes da intensidade das aulas (n = 2), do clima competitivo (n = 1) e das aulas apresentarem uma estrutura invariável (n = 1), as raparigas centram-se, sobretudo, na pouca diversificação das modalidades (n = 2). No âmbito dos aspetos relacionados com a participação, apenas uma minoria reporta sentimentos positivos (e.g., diversão), centrando-se os outros, sobretudo, em aspetos desfavoráveis que se prendem com a esforço requerido (n = 3) e o receio de lesão (n = 2). Por último, constata-se que a maioria das raparigas inativas (n = 3; excepto a Cristina) e um rapaz (Vasco; apenas no 1º CEB) referem ter experiências negativas associadas aos momentos antes e depois das aulas de Educação Física, isto é, com o equipar, a roupa desportiva, o suor, os hábitos de higiene ou as condições dos balneários escolares. A respeito das experiências em Educação Física, apresentamos algumas declarações dos alunos inativos:

Era ginástica, cambalhotas, rodas, coisas nos colchões e isso. Não gostava daquilo. Tudo era chato, o estar a vestir a roupa, pôr as sandálias, fazer cambalhotas, aborrecia-me. [...] Educação Física foi a disciplina mais chata. O professor puxava muito por nós e eu não estava muito para aquilo, eu nunca me esforcei muito, nem gostava muito daquilo. [...] Quando era futebol gostava. Quando era atletismo, eu era mais ou menos bom nisso e empenhava-me também. Tirando isso não me empenhava muito. Todas as outras atividades, como basquetebol, andebol, ginástica, não gosto. [...] (Vasco, inativo, elevado ESE)

As atividades que eu mais gosto... basquete e das coisas que eu sinto que tenho mais jeito, ao contrário do futebol e das corridas. [...] Às vezes não faço mesmo por causa disso, tenho receio de me aleijar. (José, inativo, baixo ESE)

Gosto de jogar vôlei lá dentro e futebol cá fora. É o que mais gosto de fazer e é normalmente o que eu faço. Eu acho que gosto porque não sou assim tão má. Às vezes sabe bem jogar vôlei e libertar as energias, sabe bem. [...] Não gosto de encher, da condição física. Fazer sempre as mesmas coisas também me deixa chateada, o basquete e o futebol e isso. Gostaria de fazer outras. (Leonor, inativa, baixo ESE)

Porque é que eu não gosto de fazer Educação Física na escola? Eu não gosto da situação de ter de vir para a escola com a roupa e depois ter de me despir e vestir. [...] Ficamos suadas e depois queremos tomar banho, só que o balneário é sujo e isso. (Rita, inativa, elevado ESE)

Resumindo, alunos ativos e alunos inativos apresentam nos seus discursos diferentes experiências no âmbito da Educação Física no que se refere aos conteúdos, às características das aulas e, sobretudo, aos sentimentos resultantes da participação e aos momentos anteriores/posteriores às aulas de Educação Física. De uma forma geral, os alunos ativos apresentam uma atitude mais favorável perante as diversas modalidades, revelam divertir-se mais na prática e não apontam experiências negativas relacionadas com os momentos anteriores/posteriores às aulas (e.g., equipar, suor), ao contrário do que acontece com os alunos inativos. Em comum, alunos ativos e inativos, mencionam ter tido algumas experiências desfavoráveis devido à pouca diversidade de modalidades nas aulas de Educação Física.

2.1.4.3. CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste ponto do trabalho iremos analisar o que os alunos disseram ter experienciado no âmbito da disciplina de Educação Física ao nível do currículo. Temos como referência as seguintes dimensões de análise derivadas dos Programas Nacionais de Educação Física (Jacinto et al., 2001): promoção dos conhecimentos, promoção da aptidão física e as atividades físicas.

Promoção dos conhecimentos

Quanto à promoção dos conhecimentos consideraremos, especificamente, os conhecimentos desportivos e os conhecimentos relacionados com a aptidão física/saúde.

Numa perspetiva geral, podemos desde logo verificar que metade dos alunos entrevistados, independentemente do seu estilo de vida, ou nada refere ou menciona que os seus professores de Educação Física raramente abordaram a área dos conhecimentos desportivos. Dos restantes alunos, três revelam que apenas alguns dos seus professores abordaram pontualmente os conhecimentos desportivos ao longo do seu percurso escolar, enquanto cinco mencionam que os seus professores fizeram-no de uma forma mais regular.

No que se refere aos conhecimentos relacionados com a aptidão física/saúde, do total de entrevistados, metade menciona que os seus professores de Educação Física raramente abordaram estes conteúdos nas aulas ou fizeram-no de uma forma considerada insuficiente. Adicionalmente,

seis alunos foram classificados com um perfil intermédio, pois indicam que apenas alguns dos seus professores de Educação Física abordaram este tipo de conhecimentos. Por último, apenas dois alunos consideram que a promoção dos conhecimentos de aptidão física/saúde foi regular e suficiente ao longo da escolaridade.

Assim sendo, destaca-se que a área dos conhecimentos desportivos e, sobretudo, a dos conhecimentos de aptidão física/saúde, parecem ter sido insuficientemente abordadas pelos professores de Educação Física ao longo do percurso escolar da grande maioria dos alunos entrevistados.

Centremos agora a nossa atenção no que referem os alunos ativos acerca da área curricular associada à promoção dos conhecimentos. Os rapazes ativos apresentam um perfil homogéneo, uma vez que todos indicam que os seus professores de Educação Física promoveram, pelo menos numa determinada fase do seu percurso escolar, os conhecimentos desportivos. Porém, os rapazes ativos também mencionam que os seus professores raramente abordaram, ou fizeram-no de uma forma insuficiente, os conhecimentos relacionados com a aptidão física/saúde. Em seguida, apresentamos alguns dos seus testemunhos acerca da área dos conhecimentos:

Durante o 2º e 3º CEB que eu me lembre só a professora do 5º ano é que fez um teste. O professor de agora é que nos manda fazer fichas. É sobre uma disciplina específica e o professor avisa-nos, pode ser o voleibol, o badminton, o basquetebol e isso. [...]

P – Achas que ao longo destes anos os teus professores falaram sobre a importância que a atividade física tem para a saúde?

R – Sim falaram, mas não acho que tenha sido suficientemente abordado. Acho que tem sido falado e acho que também muitos de nós já sabem isso. O professor nunca teve nenhuma aula só em que falou sobre isso especificamente, mas acho que avisam-nos sempre que temos de praticar atividade física fora da escola, nem que seja andar. [...]

P – Os teus professores abordaram, por exemplo, os benefícios que a atividade física tem ao nível da saúde e as doenças associadas ao sedentarismo?

R – Não, nunca tivemos essa aula. Nunca tivemos uma aula teórica em que o professor diga: hoje vamos falar sobre os benefícios da atividade física para a saúde; ou sobre: a alimentação e os cuidados que devemos ter. Nunca se centraram apenas nesses assuntos. (Bruno, ativo, elevado ESE)

P – Lembras-te se os teus professores falavam sobre a importância da atividade física para a saúde?

R – Não me lembro que eles tenham falado sobre isso.

P – Faziam trabalhos ou testes em Educação Física?

R – Fazíamos só testes. O professor dava fichas, tínhamos que estudar aquilo e saber de core. Essencialmente era sobre as regras dos desportos. (Nélson, ativo, baixo ESE)

Ainda sobre os dois rapazes ativos com elevado estatuto socioeconómico (Bruno e Sérgio) destacamos a posição que assumem quando revelam que tanto eles como os seus pares já dominam os conhecimentos relacionados com a aptidão física/saúde. Por exemplo, o Sérgio refere que se o professor abordasse esse assunto ele nem ouviria porque é algo que diz já saber. Pois, tanto o Bruno como o Sérgio, estão equivocados uma vez que, como já tivemos oportunidade de constatar nesta investigação, não conhecem as recomendações de atividade física. E este parece-nos ser um aspeto importante a considerar no âmbito da intervenção dos professores de Educação Física a este nível, isto é, promover os conhecimentos considerando que muitos alunos partem do princípio que

já dominam esses conteúdos, mas efetivamente não, o que pode fazer com que estejam menos atentos e predispostos para aprender.

No que concerne às raparigas ativas, a Matilde e a Sara, ambas com um elevado estatuto socioeconómico, revelam que os conhecimentos desportivos foram pouco abordados pelos seus professores de Educação Física, a Francisca nada refere e, diferenciadamente, a Ana indica que estes conteúdos foram recorrentemente abordados nas aulas. Quanto aos conhecimentos sobre a aptidão física/saúde, a Matilde, ao contrário da Sara, revela que os seus professores sempre abordaram estes aspetos ao longo do seu percurso escolar. Já as duas raparigas com um baixo estatuto, a Francisca e a Ana, foram classificadas com tendo um perfil intermédio pois apenas assinalam que os seus professores se centraram na transmissão destes conhecimentos apenas em determinadas etapas do seu percurso escolar. Em baixo, apresentamos alguns dos testemunhos destas raparigas ativas:

P – Durante o 3º ciclo, achas que os teus professores de Educação Física falavam da importância da atividade física para a saúde?

R – Acho que os professores de Educação Física falam sempre sobre isso, que é importante as pessoas praticarem atividade física, em primeiro lugar pela saúde, já que está provado que as pessoas que praticam atividade física são mais saudáveis... Esteve sempre presente nas aulas.

P – Aprendeste algo relacionado com a importância da atividade física para a saúde [na fase do ensino secundário]?

R – Sim, este professor costuma falar sobre isso. Diz que devemos fazer atividade física e que devemos ir correr para o paredão, por exemplo.

P – Que doenças é que conheces e que estão associadas à inatividade física?

R – Por exemplo, a obesidade, diabetes e também problemas a nível cardíaco. (Matilde, ativa, elevado ESE)

P – E do 7º ao 9º os professores passaram a mensagem da importância da atividade física? Por exemplo, se falavam da obesidade e outras doenças associadas ao sedentarismo?

R – Eles falam mais sobre as regras e os desportos mas também têm sempre em consideração falar um pouco disso, ou seja, que é bom praticarmos atividade física por causa do sedentarismo e das doenças associadas. (Ana, ativa, baixo ESE)

No que toca aos alunos inativos, a partir das narrativas de vida, verifica-se que os rapazes apresentam características diferentes no que concerne à sua posição perante a área dos conhecimentos. Mais especificamente, por um lado, constata-se que o Vasco, aluno com elevado estatuto socioeconómico, nada refere sobre os conhecimentos desportivos, mas afirma que a promoção dos conhecimentos relacionados com a aptidão física/saúde esteve presente nas aulas de Educação Física. Por outro lado, o outro rapaz inativo com um elevado estatuto socioeconómico, o Tiago, declara que a importância da atividade física para a saúde “passava um bocadinho à parte” das aulas. Quanto aos dois alunos inativos com um baixo estatuto, comprova-se que ambos referem que a promoção dos conhecimentos desportivos ocorre, sobretudo, na fase do ensino secundário. Adicionalmente, o Fernando diz que não se aborda as questões associadas aos conhecimentos da aptidão física/saúde nas aulas de Educação Física, enquanto o José menciona que normalmente os alunos atribuem pouca importância a este tema. Atente-se, então, às seguintes declarações:

P – Os teus professores falavam da importância que a atividade física tinha para a saúde?

R – Eu acho que isso passava um bocadinho à parte, por acaso não me lembro de ele dizer nada relacionado com isso. (Tiago, inativo, elevado ESE)

Testes começou só no 11º ano e trabalhos tive um no 10º ano. É sobre a parte da Educação Física... a ver se me recordo de alguma coisa. É a parte do desporto, é a parte de regras e assim. É mais isso.

P – Achas que a importância da atividade física relacionada com a saúde foi suficientemente abordada?

R – Abordado... não abordámos muito. Eu acho que não se aborda isso. (Fernando, inativo, baixo ESE)

Sim. Agora este professor costuma fazer testes. Costuma fazer um por período. No primeiro período é individual, no 2º é em grupo e no 3º é sozinho e sem consulta.

P – E é sobre o quê o teste? Quais as matérias?

R – Às vezes regras e temos sobre o doping e coisas desse género.

P – E sobre a importância da atividade física. Achas que foi ou é abordada nas aulas de uma forma suficiente?

R – Eu acho que é suficiente, só que há pessoas que levam a sério e há pessoas que não acreditam tanto no que dizem. [...]

P – Achas que a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis esteve presente nas aulas de Educação Física?

R – Esteve, mas não foi se calhar dada a importância suficiente. (José, inativo, baixo ESE)

Quanto às raparigas inativas, ao nível dos conhecimentos, a Tânia, aluna com baixo estatuto socioeconómico, apenas refere ter feito alguns testes sobre o doping e o *fairplay*. Já as restantes raparigas nada mencionam acerca da promoção dos conhecimentos desportivos e, por outro lado, indicam que os seus professores de Educação Física, sobretudo no ensino secundário, abordam as questões associadas à aptidão física/saúde, ainda que de forma generalista. Por exemplo, não podemos deixar de realçar que a Leonor assume que não sabe qual era o conteúdo dos testes, a Cristina não acrescenta exemplos específicos e, por último, a Rita adota uma postura similar à dos rapazes ativos com elevado estatuto socioeconómico, ou seja, assume que são coisas que já sabe. Ainda assim, a partir do cruzamento dos dados obtidos através do questionário e da entrevista, verifica-se que também a Rita não conhece as recomendações de atividade física. Inclusivamente, quando na entrevista a Rita refere qual a frequência semanal com que se deve praticar atividade física, sustenta a sua resposta, errónea, no que os “*personal trainers*” lhe disseram e não, por exemplo, no que aprendeu nas aulas de Educação Física. Em baixo apresentamos alguns dos testemunhos das raparigas inativas acerca da promoção dos conhecimentos desportivos e dos conhecimentos relacionados com a aptidão física/saúde:

P – Os teus professores de Educação Física falaram sobre esses benefícios? Abordaram esse tipo de conteúdos?

R – Mais ou menos. O stor faz uns testes, dá-nos umas folhas e depois nós fazemos em casa, é sobre a parte mais teórica da Educação Física.

P – É sobre o quê? Desportos, regras, saúde?

R – É sobre o metabolismo, porque é que devemos fazer Educação Física, a parte teórica, não sei. (Leonor, inativa, elevado ESE)

P – Os teus professores de Educação Física no secundário costumam falar sobre a importância da atividade física para a saúde?

R – Sim. Quer dizer, por exemplo: o aquecimento é importante para que consigam regularizar o corpo em relação aos batimentos cardíacos e isso. Mas isso de ser importante para a saúde eu acho que nós já sabemos. Nós já estamos no 12º ano e já sabemos isso. [...] Três vezes por semana, pelo que eu ouço, acho que é o melhor. Digo isso com base no que eu mais ouvi e convivi digamos, sobretudo nos ginásios. A maioria dos *personal trainers* falam que o mais correto é a pessoa fazer três vezes por semana para poder alternar relativamente à parte que se está a trabalhar. É o que eu sei. (Rita, inativa, elevado ESE)

Promoção da aptidão física

No geral, verifica-se desde logo que metade dos alunos entrevistados ($n = 8$) nada referem sobre a promoção da aptidão física.

Entre os alunos ativos, apenas metade faz referências a aulas em que se trabalhou especificamente a aptidão física, pelo menos numa das etapas escolares. Mais detalhadamente, as referências que o Sérgio e a Ana fazem sobre o desenvolvimento da aptidão física incidem apenas sobre a fase do 3º CEB e a fase do ensino secundário, respetivamente. Porém, outros dois alunos ativos, o Fábio e a Sara, mencionam ter realizado atividades com vista a desenvolver a sua aptidão física nas aulas durante as fases do 3º CEB e do ensino secundário. Os restantes alunos ativos não fazem qualquer menção sobre este assunto. Por exemplo, considere-se os próximos testemunhos:

No resto do ano [referindo-se ao 12º] vamos variando, fazemos o futsal, basquetebol, andebol, voleibol, badminton, atletismo, a condição física. Depois também temos a parte da ginástica.

P – O que é que costumam fazer para desenvolver a condição física?

R – Temos aqueles testes do vaivém, abdominais, extensões de braços, flexibilidade. (Ana, ativa, baixo ESE)

Na escola comecei a correr mais, a fazer os testes do vaivém... acho que foi mais do 7º ao 9º ano. [...] Aqui [referindo-se à escola secundária] também há essa parte, uma das coisas que até gosto no nosso professor é que ele aposta na qualidade da aptidão física. No início da aula há o aquecimento com corrida mas depois há sempre as flexões, os abdominais, para manter a forma. (Sara, ativa, elevado ESE)

Por sua vez, constata-se também que apenas metade dos alunos inativos diz ter trabalhado de forma específica a sua aptidão física nas aulas de Educação Física. Contudo, a este respeito, todos estes alunos apenas se reportam a uma fase da sua vida, isto é, a Cristina e o Tiago centram-se na fase do 2º e 3º CEB, enquanto a Leonor e a Tânia focam-se na fase do ensino secundário. Os restantes quatro alunos inativos nada referem sobre o desenvolvimento da aptidão física nas suas narrativas. Observe-se, a título de exemplo, a seguinte declaração:

No secundário, gosto quando jogamos basquete e badminton. Adoro badminton. Gosto quando fazemos bips. Bips é aquela avaliação, que vai-se para lá, vai-se para cá, vai-se para lá, vai-se para cá. Para ver quantas... é a resistência.

P – O teste vaivém da bateria de testes Fitnessgram?

R – Sim. Deve ser isso, não sei. Depois tem aquele cima, baixo, cima e baixo.

P – O teste dos abdominais?

R – Sim, sim. Eu gosto. (Tânia, ativa, baixo ESE)

Atividades físicas

No que se refere à dimensão do currículo relacionada com as atividades físicas, na generalidade, verifica-se que todos os alunos mencionam os desportos coletivos (e.g., futebol, voleibol) como as atividades mais presentes nas aulas de Educação Física ao longo do percurso escolar. Em seguida, a maioria dos alunos entrevistados ($n = 10$) refere que as atividades individuais (e.g., ginástica, atletismo) também estão presentes nas várias fases do seu percurso escolar, enquanto os restantes ($n = 6$) apontam que as atividades individuais, em determinada fase, estiveram menos presentes. Adicionalmente, apenas uma minoria ($n = 3$) disse ter realizado frequentemente, isto é, ao longo de

todo o seu percurso escolar, atividades rítmicas e expressivas (e.g., danças sociais, danças tradicionais). No geral, verifica-se ainda a ausência de referências sobre a realização de jogos tradicionais e populares e de atividades de exploração da natureza.

Antes de passarmos a analisar os testemunhos dos alunos sobre as atividades físicas realizadas nas aulas de Educação Física segundo o estilo de vida, importa registar que apesar das similitudes gerais apresentadas anteriormente, encontrámos algumas diferenças entre os alunos ativos e inativos ao nível das referências sobre a realização das atividades individuais e das atividades rítmicas e expressivas.

Todos alunos ativos caracterizam-se por referir que os jogos desportivos coletivos estiveram constantemente presentes nas aulas de Educação Física ao longo do seu percurso escolar. Adicionalmente, a grande maioria dos alunos ativos ($n = 6$) também relata a presença regular das atividades individuais. Os restantes alunos ativos (Nélson e Sara) mencionam, contudo, que estas últimas atividades estiveram pouco presentes ao longo da fase do 2º e 3º CEB. Por fim, quanto às atividades rítmicas e expressivas, a maioria dos alunos ativos diz nunca ter tido ($n = 3$) ou apenas ter tido numa etapa escolar ($n = 2$). Por sua vez, somente três alunos ativos indicam ter realizado atividades rítmicas e expressivas ao longo de todo o seu percurso escolar (Sérgio, Fábio e Ana).

De notar que estes três alunos são os únicos que referem estar satisfeitos com as atividades que experienciaram em Educação Física uma vez que indicam que, para além das atividades rítmicas e expressivas, os jogos desportivos coletivos e as atividades individuais também estiveram sempre presentes. Estes alunos são assim aqueles que parecem ter usufruído de um currículo mais eclético, pois também revelam a presença da promoção de aptidão física e dos conhecimentos nas suas aulas de Educação Física (excepto os conhecimentos de aptidão física/saúde, no caso dos dois rapazes). Ao contrário, temos outros três alunos ativos (Bruno, Nélson e Sara) que não dizem não ter tido a oportunidade de experimentar as atividades rítmicas e que apontam, precisamente, a pouca diversidade de modalidades como um aspeto desfavorável das aulas de Educação Física. Conclui-se, assim, que a diversificação das atividades físicas em Educação Física, no caso dos alunos ativos, surge associada a experiências favoráveis, e vice-versa. Em seguida apresentamos alguns testemunhos dos alunos ativos, onde podemos observar gradualmente, do primeiro ao último testemunho, referências a um currículo cada vez mais eclético:

P – Alguma vez fizeste dança ou desportos de raquetes nas aulas de Educação Física na fase do 2º e 3º CEB?

R – Não. Eram mais essas três modalidades: o vólei, basquete e andebol.

P – E atletismo?

R – Também não. [...] Gostava de ter experimentado outras atividades durante a infância, mas não pude. Por exemplo, o badminton e o ténis-de-mesa. Só quando vim morar para Portugal é que descobri essas modalidades. (Nélson, ativo, baixo ESE)

Na fase do 2º e 3º CEB, tínhamos futebol, basquete, vólei, ginástica e atletismo. Fazíamos sprints, estafetas e corta-mato. [...] Dança não fizemos. Talvez começámos a jogar badminton. [...] Nunca pratiquei nem ténis nem desportos de combate em Educação Física. [...] No secundário, foi mais ou menos a mesma coisa. Ah, aprendi a dançar também. (Sérgio, ativo, elevado ESE)

P – Que atividades estavam mais presentes nas aulas de Educação Física do 3º ciclo?

R – Atletismo, basquete, de tudo um pouco. Variava muito.

P – Por exemplo, tiveste dança?

R – Sim. No 7º eram as danças tradicionais portuguesas, o bailarico da madeira, e também a rumba quadrada. Apesar disso nesta escola não tive muita dança, era mais na outra.

P – E desportos de raquetes?

R – Badminton e ténis sim. Ultimamente tenho feito ténis por acaso. [...] No secundário, normalmente, se se aproxima um inter-turmas de basquete temos aquela coisa de treinar mais basquete. Se for futsal é futsal e por aí fora. No resto do ano vamos variando, fazemos o futsal, basquetebol, andebol, voleibol, badminton, atletismo, a condição física. Depois também temos a parte da ginástica, das cambalhotas e isso.

P – Conheces alguma modalidade que gostarias de ter experimentado nas aulas de Educação Física e que não o fizeste?

R – Não. Nós variamos muito nas atividades. Já fizemos rãguebi... Temos várias atividades e experimentamos sempre um pouco de tudo. (Ana, ativa, baixo ESE)

Quanto aos alunos inativos, caracterizam-se todos por indicar que os jogos desportivos coletivos integraram regularmente as aulas de Educação Física nas várias etapas escolares. Contudo, no que concerne às atividades individuais já existe uma divisão entre estes alunos. Por um lado, metade dos alunos inativos revela que estas atividades foram constantes ao longo do seu percurso escolar. Por outro lado, a outra metade, maioritariamente composta por raparigas (Leonor, Rita e Cristina), aponta pelo menos uma fase onde as atividades individuais estiveram menos presentes ou onde prevaleceu apenas uma modalidade sobre outras (e.g., apenas praticavam ginástica e não atletismo, badminton, etc.). Adicionalmente, nenhum aluno inativo menciona ter praticado atividades rítmicas e expressivas ao longo de todo o seu percurso escolar. Mais especificamente, quatro alunos inativos mencionam ter experienciado estas atividades numa etapa escolar, enquanto os restantes quatro alunos, dos quais novamente três são raparigas (Leonor, Rita e Cristina), indicam que nunca tiveram essa oportunidade. Assim sendo, em geral, pode-se verificar que a maioria das raparigas inativas diz ter experimentado um currículo baseado, sobretudo, em modalidades coletivas, algumas individuais e nenhuma atividades rítmicas e expressivas. De um modo geral, nas narrativas dos alunos inativos encontram-se diversas referências à pouca diversificação das modalidades. Por exemplo, considere-se as próximas declarações dos alunos inativos acerca das atividades físicas experienciadas nas aulas de Educação Física:

P – Passando a falar das aulas de Educação Física, qual o tipo de aulas que mais recordas no 2º ciclo?

R – Era basicamente correr às voltas do campo, depois ou jogávamos vôlei, basquete, futebol ou fazíamos ginástica. Futebol era muito de vez em quando, era apenas uma ou duas vezes por período porque toda a gente gostava de futebol.

P – Tinhas atletismo?

R – Acho que não, era mais coisas de resistência e não de velocidade.

P – E dança?

R – Também não. [...]

No secundário variaram um bocadinho. Nunca tinha tido dança. Não é assim uma coisa que goste muito de fazer, mas sempre dá para rir um bocadinho. É uma coisa diferente. Mas nunca variou muito é sempre o basquete, vôlei, futebol, o badminton, é sempre isso.

P – Experimentaste ténis?

R – Não.

P – Conheces alguns desportos que gostarias de ter experimentado em Educação Física?

R – Não estou bem a ver outras matérias que gostava de ter experimentado. Já experimentei hóquei em campo e gostei. (Tiago, inativo, elevado ESE)

Dança não, eu nunca tive dança a Educação Física. [...] São sempre as mesmas atividades. São sempre os desportos mais fáceis, aqueles que exigem menos material. São sempre mais os desportos coletivos. (Leonor, inativa, elevado ESE)

Damos quase sempre um pouco de tudo e de acordo com a matéria que o professor tem que dar, basquetebol, futebol, andebol, voleibol. Depois também a parte dos aparelhos que tínhamos lá dentro, a ginástica. O badminton tem sido abordado de vez em quando. Ténis, não. (Crisitina, inativa, baixo ESE)

Em suma, sobre o currículo em Educação Física, conclui-se que:

- Metade dos alunos entrevistados nada refere acerca da promoção dos conhecimentos desportivos nas aulas de Educação Física. Também, metade dos alunos entrevistados menciona que os conhecimentos relacionados com a aptidão física/saúde ou não foram abordados pelos seus professores de Educação Física ou foram abordados de forma insuficiente.
- Todos os rapazes ativos indicam que os seus professores de Educação física promoveram os conhecimentos desportivos, pelo menos numa determinada fase do percurso escolar, mas não os conhecimentos sobre a aptidão física/saúde. Já a maioria das raparigas ativas revela que os conhecimentos desportivos foram pouco abordados, enquanto os conhecimentos sobre a aptidão física/saúde foram abordados pelo menos numa das etapas escolares.
- Dois rapazes inativos referem que os conhecimentos desportivos foram abordados, sobretudo, no secundário. A maioria dos rapazes inativos defende ainda que os conhecimentos sobre aptidão física/saúde ou não foram promovidos ou foram de forma insuficiente. A maioria das raparigas inativas nada aponta sobre a promoção dos conhecimentos desportivos. Ao contrário, a maioria das raparigas inativas refere que os seus professores abordaram os conhecimentos associados à aptidão física/saúde, ainda que de forma generalista.
- Metade dos alunos entrevistados nada refere a respeito da promoção da aptidão física nas aulas de Educação Física.
- Entre os alunos ativos, apenas quatro fazem referência ao desenvolvimento específico da aptidão física nas aulas de Educação Física em pelo menos uma etapa escolar. Destes, apenas dois alunos fazem referência à promoção da aptidão física nas fases do 2º e 3º CEB e do ensino secundário.
- Por sua vez, os quatro alunos inativos que fazem referência ao desenvolvimento da aptidão física focam-se somente numa etapa do percurso escolar.
- Os jogos desportivos coletivos são as atividades mais presentes nas aulas de Educação Física, seguindo-se as atividades individuais. Apenas uma minoria dos alunos entrevistados refere ter praticado atividades rítmicas e expressivas ao longo de todo o percurso escolar (n = 3) e quase metade (n = 7) revela nunca ter praticado. Adicionalmente, destaca-se a

ausência de referências sobre os jogos tradicionais e populares e as atividades de exploração da natureza.

- Todos os alunos ativos referem a presença regular dos jogos desportivos coletivos nas aulas de Educação Física e a maioria menciona ainda a presença regular das atividades individuais. Por outro lado, a maioria revela ter praticado atividades rítmicas e expressivas, pelo menos numa fase escolar.
- Todos os alunos inativos indicam a constante presença dos jogos desportivos coletivos nas aulas. Metade dos alunos inativos indica inclusivamente que numa determinada etapa escolar, os jogos desportivos coletivos sobrepõem-se às atividades individuais. Mais, apenas metade dos alunos inativos refere ter tido a oportunidade de realizar atividades rítmicas e expressivas e apenas durante uma etapa escolar. Dos alunos inativos que dizem nunca ter praticado este tipo de atividades, a maioria era sexo feminino.

2.1.4.4. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O professor de Educação Física é um elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, analisaremos o que os alunos pensam acerca dos seus professores de Educação Física (e.g., capacidade pedagógica, características das aulas, traços de personalidade, atitude profissional) e da sua influência nas experiências vivenciadas nas aulas de Educação Física.

De um modo geral, a esmagadora maioria dos alunos ativos revela uma atitude favorável face aos seus professores de Educação Física, apontando a existência de um bom clima relacional professor-aluno. Alguns dos alunos ativos mencionam ainda outros aspetos positivos relacionados com a capacidade pedagógica dos seus professores, nomeadamente: o conhecimento das capacidades dos alunos (Francisca), o acompanhamento das atividades de aprendizagem e o fornecimento de feedback (Bruno), e a avaliação (Matilde). Também, alguns alunos testemunham de forma favorável incidindo em questões que se prendem com os traços de personalidade (e.g., simpatia) e a atitude profissional (e.g., exigência) dos seus professores. Em seguida apresentamos algumas declarações dos alunos ativos que ilustram uma atitude favorável perante os seus professores de Educação Física:

Gostava imenso desse professor de Educação Física que me deu aulas do 1º até ao 5º ano. [...] O professor [de Educação Física do secundário] é fixe, eu gosto imenso do meu professor e faz-me lembrar o meu treinador, por isso temos um bom relacionamento. [...] Normalmente os professores de Educação Física gostam imenso de mim porque faço desporto a sério, sempre me dei bem e nunca tive problemas. (Sara, ativa, elevado ESE)

Comparando com os professores das outras disciplinas, os professores de Educação Física são sempre aqueles que nos dão um à vontade muito maior, estão sempre mais próximos de nós. [...] O professor de Educação Física está sempre ali presente e acho que isso também é importante para que os alunos melhorem e aprendam. (Bruno, ativo, elevado ESE)

No 5º e 6º ano a Educação Física apanhei logo o mesmo professor que tinha desde o infantil. Isso foi bom porque já nos conhecíamos, ele já conhecia as minhas capacidades, eu já sabia como é que ele era e isso foi excelente. [...] Eu tenho apanhado bons professores de Educação Física. (Francisca, ativa, elevado ESE)

De um modo geral, conclui-se que os alunos ativos apresentam uma atitude marcadamente favorável perante os professores de Educação Física. Porém, a maioria destes alunos, excepto as duas raparigas ativas com um baixo estatuto socioeconómico, também menciona alguns aspetos menos positivos acerca dos seus professores de Educação Física. Contudo, importa realçar que estas críticas incidem frequentemente sobre um professor em específico e, por isso, não são comuns aos vários professores de Educação Física que tiveram ao longo do percurso escolar. As críticas de alguns dos alunos ativos aos seus professores de Educação Física incidem nas características das suas aulas (e.g., as modalidades mais presentes, monotonia; $n = 3$), clima relacional e a preferência por alguns alunos ($n = 1$), distinção das atividades a realizar segundo o sexo e as capacidades dos alunos ($n = 3$), avaliação ($n = 1$) e traços de personalidade (e.g., paciência, humor; $n = 2$). Em baixo pode-se observar alguns dos exemplos dados pelos alunos ativos:

Só me lembro de ter uma professora que não gostava muito, mas isso era porque ela só nos mandava correr, fazer muitas flexões e restava pouco tempo para praticar as modalidades, e isso eu não gostava tanto. Eu próprio faço flexões e abdominais em casa e queria aproveitar o tempo para fazer várias modalidades, sobretudo as coletivas que são aquelas que mais gosto. (Fábio, ativo, baixo ESE)

Houve só um professor [do 8º ano] que eu não gostei muito porque ligava mais às pessoas que não faziam nada, não é que estivesse à procura de uma especial atenção, mas acho que ele gozava com algumas pessoas e era mais amigo de outros. Era como se fosse uma pessoa da nossa idade a dar-nos aula e que não sabia distanciar-se dos alunos. [...] Depois não gosto muito quando estamos cá fora porque há sempre aquela distinção, os rapazes vão sempre jogar futebol e o professor parece que não está para se chatear, deixa andar e deixa mais os rapazes jogarem futebol. As raparigas acabam por jogar basquete ou vólei, só que, por exemplo, no vólei como somos só meninas não tem muita piada. [...] Depois também havia aqueles rapazes que não tinham jeito e acabavam por ficar no mesmo grupo das meninas. [...] A característica que menos gosto no meu professor é a falta de paciência. Se são professores e escolheram ensinar tem que ter paciência independentemente do problema que haja. (Sara, ativa, elevado ESE)

Agora, há um certo aspeto que eu... não é ser competitivo, mas acho que se podia avaliar de uma outra forma. Por exemplo, há certas pessoas que não se empenham e que não se importam com a aula de Educação Física e acho que, no final se nós formos ver a pauta, a nota delas não corresponde ao que elas fizeram durante as aulas. Nas outras disciplinas se eu não me empenhar e não me esforçar eu vou chegar à pauta e vou ver que tenho um 10 enquanto em Educação Física algumas dessas pessoas, que não se empenham, vão chegar à pauta e vão ver que têm um 16 e, se for preciso, a nota mais baixa de toda a turma é um 15. [...] A Educação Física é vista como aquela disciplina que está cá para os alunos praticarem desporto mas, pronto, a avaliação é para ser puxada para cima. Acho que os professores não deveriam ser tão benevolentes na avaliação e acho que, não é serem rígidos, mas deveriam levar em consideração outros aspetos. Por exemplo, eu tinha uma colega na minha turma que tinha 19 valores, mas aquele 19 era um pouco utópico. (Bruno, ativo, elevado ESE)

No que concerne aos alunos inativos, de um modo geral, constata-se que metade demonstra uma atitude favorável perante os professores de Educação Física, sendo maioritariamente alunos com um baixo estatuto socioeconómico (José, Fernando e Cristina; a Rita é a exceção), enquanto os restantes alunos revelam uma atitude desfavorável. Os alunos que apresentam uma atitude favorável face aos professores de Educação Física ($n = 4$) destacam o bom clima relacional professor-aluno e, ainda, ao nível da capacidade pedagógica, o acompanhamento das atividades de

aprendizagem (e.g., proximidade, feedback, incentivo). Contudo, dois destes alunos, o José e a Rita, apontam desfavoravelmente a avaliação. Em baixo podemos constatar algumas das declarações destes alunos inativos com uma atitude favorável perante os professores de Educação Física:

Tinha um bom relacionamento com os de Educação Física e os outros professores. [...]

P – Em que situações sentes que tens mais êxito nas aulas de Educação Física?

R – Quando o professor está lá a criticar e a tentar melhorar o que nós fazemos. (Fernando, inativo, baixo ESE)

Era um relacionamento normal. Não havia nenhum problema. (Cristina, inativa, baixo ESE)

P – Achas que os professores poderiam ter tido outra forma de agir?

R – Não. Sempre no que havia mais dificuldades eles puxavam pelos alunos e explicavam e tudo, só que às vezes era mesmo falta de empenho pelos alunos. [...] Eu sempre me dei bem com os professores só que, às vezes, as notas que eu queria não apareciam. Mas isso era por falta de esforço, porque eu acho que até tive sorte com os professores que tenho tido, eles puxam pelos alunos. [...] Acho que agora, nestes últimos anos em que o professor tem sido o mesmo desde o 10º até ao 12º ano, vão-se criando laços com os professores, também começa-se a conhecer melhor o professor e já se sabe onde é que se tem de puxar mais e tudo. (José, inativo, baixo ESE)

Eu sempre tive bons relacionamentos com os professores de Educação Física. [...] A culpa não é deles. A culpa de não gostar [de atividade física] é minha. [...] Acho-o um ótimo professor [o do 12º ano], em relação ao apoio que dá aos alunos, o incentivo. [...] Por exemplo, quer se queira quer não quando estamos na aula nós temos um pouco de pressão: Ah o stor está a ver, o stor não está a ver... Ah o stor está aqui, ah não está... Isso é uma situação que irrita um bocado. Tipo na aula passada fizemos o teste da milha. Então, teve uma aluna que começou devargazinho e disse: no final eu recupero. Só que ela não fez as 16 voltas. A amiga dela disse que ela fez as 16 voltas, mas ela não fez. Isso tudo com o objetivo de ficar na zona saudável. Eu não fiquei na zona saudável, porque fiquei com dois minutos a mais, mas pelo contrário, fiz as 16 voltas. Então ela vai receber mais do que eu, e não é justo. Por isso eu não concordo que a Educação Física conte para a média com que nós vamos concorrer para entrar para a faculdade. Então gera-se este tipo de competitividade que não é muito saudável e há essa pressão na aluna: Ah eu tenho de fazer 16 voltas em 10 minutos. (Rita, inativa, elevado ESE)

Por outro lado, temos os quatro alunos inativos com uma atitude desfavorável perante os professores de Educação Física, sobressaindo nos seus discursos o reduzido gosto e o clima relacional negativo professor-aluno. Destaca-se que esta atitude desfavorável emerge desde logo nas idades mais baixas quando ainda frequentavam a EEFM no 1º CEB (Vasco, Tiago e Leonor) ou no 2º e 3º CEB, no caso da Tânia, quando esta teve o primeiro contacto com a atividade física formal. Especificamente, através da análise das narrativas, pode-se constatar que são os rapazes inativos com elevado estatuto aqueles que apresentam uma posição mais desfavorável perante os professores de Educação Física. Estes alunos apontam, ao nível da capacidade pedagógica dos professores, problemas no estabelecimento de um clima relacional positivo, na comunicação (e.g., os professores gritavam) e na disciplina (e.g., expulsão da aula, recurso à atividade física como forma de castigo). Em baixo podemos observar algumas das suas palavras a este respeito:

A relação com os professores de Educação Física é sempre má. Eles estão sempre a chatear-me para me esforçar, dizem que nunca faço nada. [...] Esse professor [de Educação Física do 2º e 3º CEB] era exigente, era ríspido, chegou-me a dar negativas porque eu não fazia nada. Ele estava quase sempre aos gritos. [...] Esta professora [do secundário] também é mais ou menos na mesma linha. Grita: se não fazes isto vais para a rua... pronto é mais ou menos isso. (Vasco, inativo, elevado ESE)

As aulas [de EEFM no 1º CEB] eram dadas por uma professora que por acaso ninguém gostava, odiava-a. Sei que a tive vários anos. [...] Nunca gostei assim muito dele [professor 2º e 3º CEB], mas como o tive cinco anos

habituei-me e passava as aulas dele com tranquilidade. Já me tinha habituado e era assim. O que eu menos gostava era quando gritava e começava discussões estúpidas. Por exemplo, eu tinha de usar o equipamento que a escola dava e um dia em que estava frio usei uma t-shirt minha por cima do equipamento. Acho que fui para a rua. Noutra ocasião similar levei falta de material. Ele não gostava que eu fizesse isso. [...] Quando ele se chateava tínhamos de dar milhões de voltas e eu não aguentava. Eu lembro-me de ir correr à volta do campo para cumprir castigo.

P – Achas que ele implicava contigo?

R – Sim, mas eu até nem era dos piores. Havia uma colega minha que ele mandava para a rua praticamente todas as aulas. (Tiago, inativo, elevado ESE)

Quanto às duas alunas inativas que revelam uma atitude desfavorável perante alguns dos seus professores de Educação Física, nas suas narrativas de vida, sobressaem as referências sobre o inadequado acompanhamento das atividades de aprendizagem (Leonor e Tânia), os procedimentos de organização relacionados com a formação de grupos (Tânia) e os traços de personalidade (Leonor). Ainda assim, a Leonor considera como positivo a sobrevalorização da sua nota em termos de avaliação ao longo do ensino secundário. Recorde-se que este é o fator que o Bruno, aluno ativo com elevado estatuto socioeconómico, menos diz gostar na Educação Física e nos seus profissionais. Em seguida apresentamos alguns dos testemunhos destas duas alunas inativas com uma posição desfavorável perante alguns dos seus professores de Educação Física:

P – E o que é que menos gostavas?

R – Do professor sem dúvida e não gosto de basquete.

P – Como é que era esse professor de Educação Física e porque criaste essa opinião sobre ele?

R – Ele não era nada simpático, não nos ensinava, era jovem. Por exemplo, ensinava-nos a fazer o serviço e agora façam, não era assim nada de bom. [...] Eu não queria que [a nota de Educação Física] contasse para a média porque acho que eu me ia esforçar na mesma. A mim não me desce muito a média mas se calhar a outros desce e existem professores que não são tão generosos quanto o meu. Eu acho-o generoso porque nunca na vida merecia uma nota como a que tenho, se calhar em comparação com as outras disciplinas... eu acho que é muito porque o professor sabe que eu tenho um objetivo muito alto e que preciso da nota. (Leonor, inativa, elevado ESE)

P – E com os professores, já disseste que tiveste um por cada ano, como era o teu relacionamento?

R – Com os professores de “Física” eram sempre... não sei... gostava, gostava deles. Este que me deu negativa não gostava muito dele, foi no 8º ano, mas eu não me lembro muito bem dele, só me lembro que não gostava dele. Ele era um bocado atrevido.

P – Em que sentido?

R – Metia-se muito com as alunas. Posso dizer isto?!

P – Podes, claro. E que atitudes ou gestos é que o professor tinha que te levavam a pensar isso?

R – Olhava muito para... as “partes” das raparigas e isso incomodava. [...]

Odeio vólei. Quando a professora está lá a fazer pressão: Vai mexe-te, vai para a frente. Não é que eu não goste mesmo, mas eu não me mexo muito no vólei. Depois fico chateada e já não jogo assim muito bem e pronto, chateio-me e jogo mal. [...]

Eu não gosto até hoje quando é para escolher grupos, quando os professores põem vários colegas a escolher. Eles começam a escolher os melhores para fazer uma equipa forte e eu sou daquelas que fico sempre para último, porque eu não sou assim muito boa.

P – Os professores deram-te alguma vez a oportunidade de seres tu a escolher?

R – Não e isso enerva-me. É um bocado constrangedor, sinto-me menos que eles e não gosto. (Tânia, inativa, baixo ESE)

Em suma, globalmente, conclui-se que a maioria dos alunos ativos e metade dos alunos inativos apresenta uma atitude favorável perante os seus professores de Educação Física, passando as justificações por questões associadas, sobretudo, à capacidade pedagógica dos professores (e.g., estabelecimento de um bom clima relacional, acompanhamento das atividades de aprendizagem) e às características das aulas. A avaliação é um tema pouco consensual entre os alunos, estando uns de

acordo com a sua existência e defendendo que os professores deveriam ser mais rigorosos na atribuição de notas, enquanto outros discordam do seu caráter obrigatório.

Analisadas as experiências dos alunos nas aulas tomando como referência os professores de Educação Física, vamos agora centrar a nossa análise nas características que os alunos ativos e inativos entendem que um professor de Educação Física ideal deve ter.

Para os alunos ativos, o professor de Educação Física ideal, ao nível da capacidade pedagógica, deve conseguir estabelecer um bom clima relacional ($n = 3$), sendo que para isso deve conhecer os alunos e suas capacidades/interesses; acompanhar de perto as atividades de aprendizagem, fornecendo feedback e incentivo ($n = 4$); e utilizar diferentes estratégias de ensino ($n = 1$). No que se refere às características das aulas, para estes alunos o professor de Educação Física ideal deve apostar numa diversificação do currículo ($n = 2$) e, segundo a Rita, “seguir as atividades do Programa”. Adicionalmente, dois alunos focam-se nos traços de personalidade, como a simpatia (Bruno) e o ser mais “*relax e fashion*” (Fábio). Por último, ao nível da atitude profissional, alguns alunos ativos ($n = 3$) referem que os professores devem procurar compreender os alunos e não fazer distinções segundo o sexo e/ou as capacidades físicas. A este respeito, observe-se as seguintes declarações dos alunos ativos:

Um bom professor de Educação Física deve ser simpático, deve perceber a posição dos alunos, porque isso nem sempre é fácil, sobretudo quando alguns acham que não têm capacidade para fazer as coisas e, portanto, resignam-se mais. Há professores que embirram e se chateiam um pouco e nessas situações devem ser compreensivos para com os alunos. Devem tentar incentivar o aluno para a prática, tentar perceber porque é que este não gosta, tentar falar com ele e não limitar-se a pô-lo de lado, deixando esse aluno de parte. (Bruno, ativo, elevado ESE)

Há alguns professores que é só brincadeira, metem os alunos a jogar e já não querem saber de mais nada. Um bom professor tem de ficar em cima dos alunos e acompanhá-los de perto... Às vezes os professores devem ter várias estratégias, por exemplo, só pode ser golo quando todas as raparigas tocarem na bola e se forem elas a marcar vale por dois. Eu acho que isso as motiva, elas costumam aderir a isso porque sabem que vão ter a bola também. (Fábio, ativo, baixo ESE)

Acho que um bom professor deve ter em conta todos os desportos. Por exemplo, havia professores que dominavam melhor um desporto e, então, só faziam esse desporto e acho que isso não deve acontecer pois devem seguir as atividades do Programa. (Matilde, ativa, elevado ESE)

É preciso saber distinguir saber quais são os desportos que as pessoas mais e menos gostam, não dar só aquele desporto que o professor gosta mais ou onde se chateia menos e onde põe os alunos só a jogar. Um bom professor não deve fazer aquela distinção entre rapazes e raparigas, é claro que vai haver sempre aquela distinção de quem consegue correr mais ou menos, quem tem mais ou menos jeito com uma bola e isso, mas não partir do princípio que são as meninas que têm menos capacidades. (Sara, ativa, elevado ESE)

Por sua vez, os alunos inativos indicam que o professor de Educação Física ideal deve ter uma boa capacidade pedagógica de forma a conseguir estabelecer um bom clima relacional ($n = 5$) e acompanhar as atividades de aprendizagem dos alunos (e.g., fornecer feedback, apoio e incentivo; $n = 5$, dos quais 4 são raparigas). Adicionalmente, alguns alunos centram-se nas características das aulas (e.g., diversificação das atividades e aquecimento reduzido; $n = 3$). No que concerne aos traços de personalidade os alunos inativos focam-se na simpatia e paciência ($n = 2$). Por fim, ao

nível da atitude profissional, alguns alunos ($n = 3$) defendem que os professores devem ser exigentes, persistentes e procurar compreender os alunos. Por exemplo:

Também que não estivéssemos só a jogar futebol, basquete e vôlei, tentarmos também fazer outros desportos porque se calha eu posso não gostar de jogar basebol por nunca ter experimentado. (Leonor, inativa, baixo ESE)

Serem simpáticos e abordarem os temas com os alunos: Hoje vamos fazer isto, é para fazer assim e assim. Irem ajudando os alunos também acho importante, porque se somos mandados para ali fazer uma coisa e depois deixam-nos, torna-se complicado, porque jogar aquilo em equipa ou individual é complicado. Um professor que estivesse sempre presente, criticando e dando ajudas aos alunos, neste caso, e que não fizesse ginástica. (Fernando, inativo, baixo ESE)

Eu acho que tem de incentivar o aluno e ser compreensivo, por vezes, com as diferenças de certos alunos. O mais importante é o incentivo e saber diferenciar os alunos. Por exemplo, um aluno x não tem a mesma capacidade do que outro aluno em relação a correr ou a jogar futebol. (Rita, inativa, elevado ESE)

Um bom incentivador, uma pessoa simpática e que gosta de brincar, que não seja muito resmungão e é isso... e que também pratique connosco. [...] Por exemplo, eu gosto quando ela às vezes me elogia e diz: muito bem. Mas às vezes quando faço alguma coisa mal ou outros fazem ela diz: Nada disso, não é nada disso. Eu não gosto. Ele podia dizer para fazer melhor, mas não. Diz: Nada disso, está tudo mal. Não gosto. (Tânia, inativa, baixo ESE)

Resumindo, verifica-se que para os alunos entrevistados as características mais importantes para um professor de Educação Física prendem-se com o clima relacional professor-aluno, o acompanhamento das atividades de aprendizagem (e.g., regularidade, feedback, incentivo) e as características das aulas (e.g., conteúdos diversificados). Depois, referem a atitude profissional (e.g., compreender os alunos, não diferenciar segundo sexo/capacidades, exigência) e os traços da personalidade (e.g., simpatia, paciência).

2.1.4.5. OS PARES EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta parte do trabalho, iremos analisar o que os alunos entrevistados pensam sobre o seu relacionamento com os pares em Educação Física, o tipo de companhia preferido para a realização das atividades e, ainda, a atitude e o empenho dos seus pares perante a disciplina de Educação Física.

Todos os alunos ativos revelam ter um relacionamento positivo com os seus colegas nas aulas de Educação Física, ao longo das diversas etapas do percurso escolar. Adicionalmente, apenas os rapazes ativos apontam o estabelecimento de um clima competitivo entre pares, encarando-o como um fator favorável. Atente-se às seguintes palavras:

Era bom [o relacionamento], nós éramos todos amigos. Acho que na aula de Educação Física estamos todos ali para nos divertirmos e para praticarmos desporto, nunca tive picardias com ninguém nem nada que se pareça. (Bruno, ativo, elevado ESE)

Com os meus colegas também nunca houve problemas. Eu às vezes até gostava de competir com eles. Gosto de competir. (Fábio, ativo, baixo ESE)

Nunca tive problemas de relacionamento com ninguém. Nessa altura dava-me bem com os meus colegas e todos se davam bem comigo. (Sara, ativa, elevado ESE)

Por sua vez, apenas uma minoria de alunos inativos revela ter estabelecido um relacionamento favorável com os seus pares ($n = 3$), sendo estes provenientes de famílias com um baixo estatuto socioeconómico. Ao contrário, a maioria dos alunos inativos ($n = 5$) revela um relacionamento classificado de intermédio, pois refere alguns aspetos desfavoráveis, pelo menos num determinado momento do seu percurso escolar, que, por exemplo, têm que ver com a competição nas aulas (Vasco e Tiago) ou a pouca afinidade com alguns colegas da turma (Leonor e Rita). Já a Tânia, a aluna inativa com um baixo estatuto, refere que ao longo da fase do 2º e 3º CEB teve dificuldades em relacionar-se com os seus colegas, pois indica que estes gozavam consigo e, especificamente no que concerne às aulas de Educação Física, indica que tinha vergonha em equipar-se à frente dos mesmos, como já tivemos oportunidade de constatar anteriormente. Observe-se, então, os seguintes excertos das entrevistas de alguns destes alunos inativos:

P – E o relacionamento com os teus colegas?

R – É bom, acho que não há nenhum problema. [...] Aqueles que são os mais excitados, que querem ser os melhores em tudo e que em Educação Física estão sempre a correr dizem que eu não faço nada. Estão sempre a gritar também, mas eu não ligo, não me estou para chatear por causa disso. (Vasco, inativo, elevado ESE)

P – Conseguiste-te adaptar e relacionar bem com os teus novos colegas?

R – Mais ou menos. Não os conhecia. Esta turma é muito diferente da anterior, gostava mais da outra. Eles são muito mais infantis e alguns tem comportamentos que não me fazem muito sentido. (Leonor, ativa, elevado ESE)

Eu tenho o meu grupo e nós estamos sempre juntos. Lá no Brasil apesar de também ter o meu grupo, relacionava-me mais com a turma toda do que aqui. [...] Eu aqui sou muito fechada ao meu grupo. (Rita, inativa, baixo ESE)

Assim sendo, os alunos ativos e inativos apresentam diferentes perfis no que se refere ao relacionamento com os pares em Educação Física, sendo mais favorável no caso dos primeiros.

No que concerne à preferência com quem realizar as atividades, os alunos ativos dividem-se e apontam apenas os rapazes ($n = 2$; Bruno e Nélson), uma vez que podem colocar uma maior intensidade na realização dos exercícios, tanto os rapazes como as raparigas ($n = 3$) e os mais competentes ($n = 3$). Refira-se, ainda, que nenhum aluno menciona preferir realizar as atividades sozinho. Observe-se, a título de exemplo, algumas das declarações dos alunos ativos que revelam as diferentes preferências pela companhia na realização das atividades:

Em grupo. Normalmente, preferia sempre fazer com os rapazes. Se for com as raparigas não me importa mas jogar com elas não nos motiva tanto, não fazem com que nós demos o nosso máximo. Quando estamos a jogar vólei 4x4 e são só rapazes o esforço e a emoção são muito maiores. Se jogarmos com raparigas, pronto, temos que jogar mais suave. Eu prefiro jogar só com rapazes. Nós se queremos atingir um outro nível temos sempre de nos empenhar ao máximo, temos de dar tudo quando estamos a praticar algum desporto porque senão dificilmente se evolui. Se jogarmos com as raparigas é mais difícil: agora um toquezinho e depois espera...; assim não se evolui. Por exemplo, o torneio de vólei que está a haver agora é uma boa maneira para que os alunos se empenhem. Em primeiro lugar porque jogam com os amigos, isso é motivador pois estamos com as pessoas que gostamos, e depois há sempre aquela coisa da rivalidade, de querer ganhar aos outros, toda a gente quer ganhar e isso também nos faz empenhar e dar sempre mais. (Bruno, ativo, elevado ESE)

Quando na nossa aula os rapazes vão jogar futebol e as meninas querem jogar vólei, e eu até prefiro jogar vólei, o problema é que as meninas não estão tão envolvidas ao nível da coordenação motora com as bolas como os rapazes e portanto o jogo fica horrível. Se houvesse rotação com os rapazes o jogo ficaria mais interessante.

Para eles próprios se estão a jogar futebol sozinhos, por exemplo, está tudo bem, enquanto se houver raparigas a jogar com eles já é aquela coisa...

P – Eles dizem-vos algumas coisas nessa situação?

R – Quando era pequenina sentia mais isso, os rapazes eram mais “fussos” e não passavam às raparigas, queriam era marcar golos e serem os maiores. Agora mesmo a vôlei há sempre um ou dois que é muito macho, muito bom e que não quer saber das raparigas, mas a maioria dos rapazes já passa às raparigas. (Sara, ativa, elevado ESE)

Quanto aos alunos inativos, verifica-se que todas as raparigas mencionam preferir realizar as atividades físicas na companhia dos colegas com quem têm um relacionamento mais próximo. Para além disso, referindo-se à fase do ensino secundário e dependendo das modalidades, a Leonor prefere jogar só com os rapazes uma vez que o jogo é mais organizado. No que concerne aos rapazes inativos, podemos constatar que um deles diz preferir realizar atividades em grupo (José) e outro diz que depende, pois se se sentir pouco competente prefere realizar essa atividade sozinho em vez de em grupo (Vasco). Por último, o Fernando aponta que prefere realizar as atividades físicas na companhia dos mais competentes e o Tiago nada refere acerca deste assunto. Seguem-se algumas declarações dos alunos inativos:

Com algumas pessoas em específico, com aqueles com quem eu me dava melhor. Não eram os que jogavam melhor, mas sim os que eu me dava melhor. Assim enquanto fazíamos “Física” divertíamos-nos. (Tânia, inativa, baixo ESE)

Sim, naturalmente gostava de fazer com as pessoas com quem mais me dava porque me conheciam. [...]

P – Sentes-te bem a jogar futebol com os rapazes nas aulas de Educação Física?

R – Sim, eu sempre joguei com os rapazes. Quer dizer jogava com as raparigas na outra turma, mas aqui jogo sempre com os rapazes porque as raparigas vão sempre jogar basquete. Como não gosto de basquete, a alternativa é futebol e gosto mais. Era das únicas raparigas que preferiam jogar futebol.

P – Na tua opinião, achas que isso é positivo ou negativo?

R – Acho que no vôlei corre bem se forem equipas mistas, porque acho que podemos aprender imenso com eles. Por outro lado, com equipas mistas já tive a experiência do futebol em que é o caos, porque são muito mais raparigas do que rapazes e então o jogo nunca consegue ser normal, às vezes andam aos pontapés uns aos outros e nem acertam na bola, nesse sentido é mau. Eu prefiro só jogar com eles porque é um jogo organizado. (Leonor, inativa, elevado ESE)

Depende dos exercícios. Se fosse muito mau nesse exercício preferia fazer sozinho, sem ser isso penso que em grupo era melhor. (Vasco, inativo, elevado ESE)

A respeito da forma como os alunos ativos classificam a atitude e o empenho dos seus pares nas aulas de Educação Física, verifica-se que metade dos alunos ativos, de um modo geral, indica ser desfavorável ou intermédio, sobretudo na fase correspondente ao ensino secundário. Ainda, todos os alunos ativos reconhecem que as raparigas demonstram uma atitude e empenho menos favorável do que os rapazes. As justificações mais apresentadas pelos rapazes ativos são: o reduzido gosto pela atividade física ($n = 2$), não ter mentalidade de desportista e de se empenhar ($n = 2$), fraca atitude perante a Educação Física ($n = 1$), as normas sociais e o não querer passar por “maria-rapaz” ($n = 1$), e a fraca condição física ($n = 1$). Por sua vez, as raparigas ativas referem as experiências de atividade física na infância ($n = 3$), outros interesses ($n = 3$) e as características “inatas” das raparigas ($n = 2$). Em baixo podemos consultar alguns dos testemunhos apresentados pelos alunos ativos acerca da atitude e empenho dos seus pares nas aulas de Educação Física:

Sim, ultimamente há muito poucos a quererem participar. Às vezes, quando é futebol até têm vontade mas é raro, é um jogo em quatro, e são poucos os jogos de futebol. Talvez porque já não querem suar e já estão a pensar mais no que vem a seguir, não sei. Deve ser isso.

P – Achas que essa situação é igual para rapazes e raparigas?

R – As raparigas é outra coisa. Não querem praticar desporto, nunca gostaram e só algumas têm mentalidade de desportistas, mas também acho que não devem querer passar por “maria-rapazes”.

P – Achas que se uma rapariga fizer muita atividade física é catalogada pelos outros como “maria-razap”, de uma forma negativa?

R – Se fizer bem ou se gostar de fazer atividade física não é rotulada com tal. Eu até gosto que as raparigas façam isso. Mas depois quando há aquelas raparigas que fazem mesmo muito, e nós até temos uma na turma, acho que é um bocado “maria-razap”. Ela joga muito bem futebol e joga melhor que mais de metade dos rapazes. Não é mau, é diferente da maioria das raparigas. (Sérgio, ativo, elevado ESE)

Eu acho que existem diferenças. As raparigas, normalmente, não são muito fãs da atividade desportiva, levam isto como uma disciplina que tem de ser feita, logo o seu empenho e disponibilidade são completamente diferentes da dos rapazes, é bem menor. Sinto isso durante as aulas, por exemplo, ou não correm, ou vão a correr e a falar, não estão muito naquela... estão num jogo de vôlei e estão a rir-se e a dizer piadas... Porquê? As mulheres são difíceis de compreender... É que a rapariga não tem aquela mentalidade competitiva e de se empenhar. Não estou a dizer que a atividade física é coisa para rapazes, não é isso, mas a maior parte das raparigas não gosta muito. (Bruno, ativo, elevado ESE)

Os rapazes costumam gostar mais, normalmente é sempre assim. Depois há sempre um ou dois rapazes que não gostam tanto de Educação Física. [...] É porque as meninas não estão tão habituadas a fazer tanta atividade física desde pequenas. Dos rapazes costuma-se dizer que nasceram com uma bola nos pés, os pais costumam levá-los a correr, a jogar futebol, é sempre aquela coisa... os rapazes são muito mais mexidos. As raparigas gostam mais de brincar com as bonecas, de ficar em casa.

P – Achas que isso se reflete na aula de Educação Física?

R – Sim. (Sara, ativa, elevado ESE)

As raparigas já são desde pequeninas mais preguiçosas. Não vêm a atividade física como os rapazes vêm. Acho que vem delas mesmo. Acho que as raparigas quando pensam em correr pensam em sacrifício. Quando chegam a uma aula de Educação Física e se apercebem que tem de correr dizem logo: E que seca! (Francisca, ativa, baixo ESE)

No que concerne aos alunos inativos, também podemos ver que metade indica que as raparigas apresentam uma atitude e empenho menos favorável do que os rapazes relativamente à Educação Física e à atividade física. As justificações apresentadas pelos quatro alunos inativos (Tiago, José, Rita e Tânia) que assumem esta posição são: o reduzido gosto das raparigas pela atividade física, uma reduzida perceção de competência, as normas sociais e outros interesses.

Os rapazes sempre gostam mais, sempre. Sempre estão loucos por Educação Física, jogar futebol e isso. Por mais que nós tenhamos uma cabeça muito “aberta” é evidente isso das coisas de rapazes e de raparigas. Apesar de haver rapazes a fazer coisas de raparigas, como o ballet, e raparigas a jogarem futebol, normalmente quando pensamos em ballet pensamos numa bailarina e não num bailarino. Lá no Brasil nos intervalos das aulas os rapazes iam jogar futebol enquanto as meninas ficavam sentadas a conversar. Quer queira quer não isso existe. Os meninos gostam mais de Educação Física. (Rita, inativa, elevado ESE)

Sim, um bocado. Eles jogavam melhor futebol e essas coisas e mexiam-se mais. Os rapazes gostam mais destas coisas. Gostam mais de fazer exercício do que as raparigas. (Tânia, inativa, baixo ESE)

Porém, distinguindo-se destes últimos alunos, assim como de todos os ativos, estão os restantes quatro alunos inativos (Vasco, Fernando, Leonor e Cristina) que defendem que não existem diferenças entre a atitude e o empenho dos rapazes e das raparigas, indicando que depende do gosto face à atividade física e das características da personalidade dos indivíduos.

Depende de cada um, eu acho que depende da personalidade de cada um. Há raparigas que gostam de fazer desporto e há outras que não. O mesmo é com os rapazes. É indiferente ser rapaz ou rapariga. (Fernando, inativo, baixo ESE)

Eu acho que há os dois lados. Há pessoas que detestam Educação Física e para eles era uma disciplina que nunca deveria ter existido. Há outros que adoram e que acham super importante, que se sentem bem a praticar desporto, independentemente de serem rapazes ou raparigas. (Leonor, inativa, elevado ESE)

Em suma, verifica-se que no contexto das aulas de Educação Física todos os alunos ativos revelam manter um bom relacionamento, indicam preferir realizar as atividades físicas só com os rapazes, com os rapazes e as raparigas ou com os mais competentes e, ainda, defendem que as raparigas apresentam uma atitude e empenho menos favorável do que os rapazes. No que se refere aos alunos inativos, a maioria indica ter tido, pelo menos numa das etapas escolares, alguns problemas relacionais com os colegas, todas as raparigas apontam preferir realizar as atividades com quem melhor se relacionam, enquanto os rapazes preferem individualmente, em grupo ou na companhia dos mais competentes e, por último, metade entende não existir qualquer diferença entre a atitude e o empenho dos rapazes e das raparigas, ao contrário dos restantes que favorecem os rapazes.

2.1.4.6. APRENDIZAGENS REALIZADAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

As aprendizagens que os alunos ativos indicam ter realizado em Educação Física relacionam-se com o desenvolvimento de competências motoras ($n = 7$; excepto Nélson), os conhecimentos sobre aptidão física/saúde ($n = 4$; dos quais 3 são raparigas), os conhecimentos desportivos ($n = 3$; só rapazes) e as competências pessoais e sociais ($n = 2$). Alguns alunos fazem também referências a aprendizagens que podem situar-se, especificamente, no âmbito da promoção de um estilo de vida ativo e saudável ($n = 3$). Registe-se que os alunos que afirmam ter realizado aprendizagens ao nível dos conhecimentos sobre a aptidão física/saúde ($n = 4$) e dos conhecimentos desportivos ($n = 3$) são, respetivamente, os mesmos que afirmam que estes conteúdos foram abordados pelos seus professores de Educação Física, pelo menos numa etapa escolar, como se pode observar no ponto relativo ao currículo em Educação Física. Eis algumas das declarações dos alunos ativos a respeito das aprendizagens realizadas:

Aprendi imenso, aprendi a jogar imensos desportos que nunca tinha feito. Se calhar se agora fosse fazer e não tivesse tido Educação Física “era um nabo à esquerda”. Aprendi também ginástica. Aprendi a treinar sozinho e com o que os professores me ensinaram agora sinto que consigo melhorar. Acho que foi bastante importante e continuará a ser. (Bruno, ativo, elevado ESE)

Aprendi muito, nomeadamente, as regras dos desportos coletivos. Aprendi a conviver com alguns amigos, porque alguns são incompreensíveis e então temos de adaptar ao seu nível para conseguir compreendê-los. [...] Foram também algumas regras das modalidades, por exemplo, do vólei, do basquete e do andebol. Tínhamos de saber as regras de todas, para fazermos no teste. (Nélson, ativo, baixo ESE)

Aprendi de tudo um pouco. Aprendi que era importante e aprendi a praticar. (Francisca, ativa, baixo ESE)

Quanto aos alunos inativos, referem ter efetuado aprendizagens relacionadas com as competências motoras (n = 5), os conhecimentos sobre aptidão física/saúde (n = 3), as competências pessoais e sociais (n = 2), os conhecimentos desportivos (n = 1), um estilo de vida ativo e saudável (n = 1) e outras não especificadas (n = 1). Seguem-se algumas das suas declarações:

P – O que é que consideras que aprendeste com a disciplina de Educação Física ao longo destes anos todos?

R – Não é aprender, não dou valor a esta disciplina por aprender muita coisa. Aprendi a jogar melhor exercícios. Por exemplo, quando vou à praia e quero jogar vôlei, como tive aulas de Educação Física já sei como é que se joga melhor e tenho mais prática. Mas não é a isso que eu dou mais valor, eu dou mais valor ao fato de isto fazer bem à saúde e isso é uma coisa essencial para a minha vida. Para o ano acabo o 12º ano, já não vou ter Educação Física e vou ter de começar a correr duas vezes por semana ou algo assim. (Tiago, inativo, elevado ESE)

As atividades que pratiquei, o espírito de equipa e o querer sempre melhorar, não só para não deixar os outros mal mas mesmo a título pessoal, porque estarmos a praticar estas atividades durante tantos anos e não evoluir é horrível. Pretende-se mesmo que façamos uma evolução, acho eu. (Leonor, inativa, elevado ESE)

Eu acho que aprendi sempre um pouco todos os anos, vai-se sempre aprendendo qualquer coisa mesmo que seja mínima.

P – Que tipo de aprendizagens, podes dar exemplos?

R – Isso é... vai-se sempre aprendendo e recordando as coisas dos anos anteriores.

P – Achas que o que aprendeste a Educação Física é importante para a tua vida atual e futura?

R – Ehh... mais ou menos. Pode ser assim uma base cultural, mais ou menos. Para nós sabermos e não sermos um bocado ignorantes de estarmos a jogar e não sabermos como se faz o jogo, como se elabora o jogo, mas talvez seja pouco significativo. (Cristina, inativa, baixo ESE)

2.1.4.7. FINALIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao nível das finalidades da disciplina de Educação Física, a promoção do gosto pela prática de atividade física e de estilos de vida ativos e saudáveis é a mais apontada pelos alunos ativos (n = 6). Seguem-se as finalidades: promoção de aprendizagens desportivas (n = 2), catarse (n = 1) e efeitos educativos gerais (n = 1). Por exemplo:

Serve para dar a ideia aos alunos de que a atividade física é importante agora e durante a nossa caminhada pela vida. É sempre um sítio onde podemos praticar alguma atividade física, pronto, às vezes nem todos os jovens podem praticar porque não se podem deslocar até aos clubes ou não têm meios financeiros. Por isso a Educação Física é sempre uma oportunidade para estar em contato com a atividade física. (Bruno, ativo, elevado ESE)

Para nos incentivar depois lá fora a praticarmos mais e a sermos mais ativos. (Ana, ativa, baixo ESE)

Aprender mais um pouco, ter mais conhecimentos sobre a prática desportiva. (Francisca, ativa, baixo ESE)

Já os alunos inativos centram-se apenas na promoção do gosto pela atividade física e de estilos de vida ativos e saudáveis (n = 5) e na promoção da catarse (n = 4). Observe-se algumas das suas palavras:

Acho que é para ensinar os alunos e prepará-los para o futuro para eles desenvolverem um estilo de vida saudável. (José, inativo, baixo ESE)

Para nós não sermos tão sedentários. Para fazermos atividade física por semana, porque senão ninguém fazia. O pessoal era capaz de ser muito mais sedentário do que o é agora. (Fernando, inativo, baixo ESE)

Serve como uma disciplina para nós termo, para descontrair. Praticamente o que eu já disse, serve para nos manter-mos ativos. (Cristina, inativa, baixo ESE)

2.1.4.8. A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA IDEAL

Para definir a aula de Educação Física ideal, os alunos ativos focam-se nos conteúdos (e.g., as atividades físicas e a aptidão física; $n = 5$) e nas características das aulas (e.g., planeada, com objetivos e politemática; $n = 3$). Dois dos alunos ativos, o Sérgio e a Ana, nada referem sobre este tema. Em baixo seguem alguns dos testemunhos dos alunos ativos:

É um bocado estúpido mas a minha aula ideal era passar a aula toda a jogar futebol, isso aí não há grande volta a dar. (Bruno, ativo, elevado ESE)

Um bom aquecimento, depois o stor já tinha programado a aula e fazia a aula decorrer de modo a que houvesse uma competição entre os alunos. Penso que se a competição estiver presente as aulas serão melhores. (Nélson, ativo, baixo ESE)

Por acaso acho que estas aulas são mesmo boas porque tem de haver a parte de aptidão física, tem que haver alguma seriedade no que se está fazer, não é só chegar aqui e jogar, para isso posso ir sozinha ou com os meus amigos quando quiser. (Sara, ativa, elevado ESE)

Já os alunos inativos apresentam uma maior diversidade de respostas, que incidem sobre os conteúdos (e.g., modalidades que mais gostam e onde se sentem mais competentes; $n = 7$), as características das aulas (e.g., baixa intensidade, última aula do dia, inovação e diversidade das modalidades, autonomia; $n = 3$), a promoção da catarse ($n = 2$), a ausência de competição ($n = 1$) e não haver aula ($n = 1$). Por exemplo:

Não haver aula (Vasco, inativo, elevado ESE).

Não correr muito, não me cansar muito, jogar basquete, ser uma aula um bocado mais tranquila. Uma coisa assim mais suave. (Tiago, inativo, elevado ESE)

Para mim é corrida... mas é que tudo o que é Educação Física acho que não deve ser muito forçado, acho que deveriam ser as pessoas a decidir quanto tempo é que correm ou o que é que fazem... Não deveria ser só o professor a dizer "Façam 3x20". Depois em vez de serem os típicos abdominais e flexões, penso que deveriam ser atividades mais didáticas em que trabalhássemos à mesma os músculos, através de uns jogos ou corridas. Depois deve-se tentar inovar nas atividades que se apresentam aos alunos, acho que isso é super importante. A Educação Física não é só jogar basquete, vôlei e futebol, existem muitos outros desportos que também são praticáveis. (Leonor, inativa, elevado ESE)

Só brincadeira. Era o ideal. Só brincadeira também não, com jogos, adoro jogos. Jogos em que ficamos a correr e essas coisas. (Tânia, inativa, baixo ESE)

Assim sendo, os alunos ativos e inativos apresentam algumas diferenças acerca do entendimento do que é uma aula de Educação Física ideal. Os primeiros centram-se mais nos conteúdos e nas características das aulas. Já os últimos, para além destas dimensões, de onde se destacam positivamente os aspetos relacionados com a autonomia dos alunos e a inovação das

atividades, referem a preferência por aulas com baixa intensidade, onde se promovia a catarse e, no caso do Vasco, não haver aulas inclusivamente. Por último, quadro 55 pode-se observar o resumo dos diversos fatores relacionados com a Educação Física

Quadro 55 – Resumo dos fatores relacionados com a Educação Física segundo o estilo de vida dos alunos

Alunos ativos	Alunos inativos
A grande maioria (n = 7) teve EEFM no 1º CEB. Todos os alunos com elevado estatuto socioeconómico tiveram um professor especialista em Educação Física, assim como um aluno com baixo estatuto. Dos restantes, dois tiveram um professor do ensino geral a conduzir as sessões de EEFM, enquanto outro aluno não teve oferta de escola. A importância de experiências positivas nestas idades mais baixas emerge nas narrativas de alguns destes alunos.	Apenas metade dos alunos teve EEFM. Destes, a maioria tinha um elevado estatuto socioeconómico e um professor especialista em Educação Física. Os dois rapazes com elevado estatuto revelam experiências desfavoráveis. Metade não teve EEFM, sendo maioritariamente raparigas e de um baixo estatuto. Destes, o único rapaz reflete acerca da importância que a ausência dessa experiência assume na realização de algumas atividades em Educação Física.
No âmbito das experiências em Educação Física, quanto aos conteúdos, a maioria revela uma atitude positiva face às diversas atividades presentes nas aulas de Educação Física, destacando-se as referências ao gosto e à perceção de competência. Alguns alunos dizem preferir atividades diversificadas, que requerem esforço e que são novas. As experiências desfavoráveis surgem associadas à pouca diversidade de atividades. Quanto às características das aulas, alguns rapazes destacam as experiências positivas associadas ao clima competitivo e às aulas politemáticas, em vez das aulas monótonas e teóricas. As raparigas dizem não gostar da distinção segundo o sexo (elevado ESE) e das aulas conjuntas com outras turmas (baixo ESE). A maioria dos alunos apresenta sentimentos de diversão, gosto e prazer associados à participação nas diversas atividades.	No que concerne às experiências em Educação Física, quanto aos conteúdos, a maioria diz ter atividades que mais e menos gosta, dependendo da perceção de competência, sucesso, orientação de objetivos (não gostar de se esforçar; evitar realizar certas tarefas), experiências nas idades mais baixas e utilidade futura. Quanto às características das aulas, os rapazes focam-se nas experiências desfavoráveis e relacionadas com a intensidade, clima competitivo e estrutura invariável. As raparigas referem a pouca diversidade das atividades. Apenas uma minoria aponta sentimentos favoráveis (e.g., diversão) na realização das atividades, centrando-se outros no esforço requerido e no receio de lesão. A maioria das raparigas e um rapaz referem experiências negativas antes e depois das aulas (e.g., equipar, roupa desportiva, higiene, balneários).
No âmbito do currículo, os rapazes indicam que os seus professores promoveram os conhecimentos desportivos, pelo menos numa etapa escolar, ao contrário das raparigas. A maioria das raparigas revela que os conhecimentos sobre aptidão física/saúde foram abordados, pelo menos numa etapa, inversamente aos rapazes. Apenas quatro alunos fazem referências específicas sobre o desenvolvimento da aptidão física, em pelo menos uma etapa escolar. Todos referem a presença regular dos jogos desportivos coletivos nas aulas e a maioria aponta ainda as atividades individuais. A maioria revela ter praticado atividades rítmicas e expressivas ao longo de pelo menos uma etapa escolar. Nada é referido sobre os jogos tradicionais e as atividades de exploração da natureza. De um modo geral, um currículo diversificado e eclético surge associado a experiências favoráveis.	Quanto ao currículo, metade dos rapazes inativos refere que os conhecimentos desportivos foram abordados, sobretudo, no secundário, e a maioria das raparigas nada aponta. A maioria dos rapazes defende ainda que os conhecimentos sobre aptidão física/saúde foram nada ou insuficientemente abordados, ao contrário do que afirma a maioria das raparigas. Apenas metade dos alunos faz referências ao desenvolvimento da aptidão física, focando-se somente numa etapa do percurso escolar. Todos apontam a regular presença dos jogos desportivos coletivos e metade considera, que em determinada etapa, estes tipo de jogos sobrepõem-se às atividades individuais. Apenas metade dos alunos inativos disse ter praticado atividades rítmicas e expressivas, sendo maioritariamente rapazes. A pouca diversidade das atividades é apontada por metade das raparigas como um fator desfavorável. Nada é referido sobre os jogos tradicionais e as atividades de exploração da natureza.
A grande maioria dos alunos revela uma excelente atitude face aos professores de Educação Física, focando-se ao nível da capacidade pedagógica, no clima positivo, no acompanhamento atividades de aprendizagem (e.g., feedback, conhecer capacidades dos alunos) e avaliação; ao nível dos traços de personalidade (e.g., simpatia) e atitude profissional (e.g., exigência). Alguns alunos apontam experiências pontuais desfavoráveis com um professor devido à capacidade pedagógica (e.g., preferência por alunos, distinção segundo sexo/capacidades, avaliação), características das aulas (e.g., monotonia e às atividades mais presentes) e traços de personalidade (e.g., paciência, humor).	Apenas metade demonstra uma atitude favorável perante os professores, sendo maioritariamente alunos com baixo estatuto socioeconómico, devido à capacidade pedagógica, nomeadamente, ao bom clima relacional e ao acompanhamento das atividades de aprendizagem (e.g., proximidade, feedback, incentivo). Contudo, destes alunos, dois apontam desfavoravelmente a avaliação. A outra metade dos alunos apresenta uma atitude desfavorável, que emerge desde logo nas idades mais baixas. Destes, são os rapazes inativos os que apresentam a atitude mais desfavorável, apontando a nível pedagógico, problemas no clima relacional e de disciplina (e.g., expulsão, atividade física e castigo). As duas raparigas restantes (Tânia e Leonor), apontam desfavoravelmente o acompanhamento das atividades, organização/escolha dos grupos e traços de personalidade.
O professor de Educação Física ideal deve: ao nível da capacidade pedagógica, estabelecer um bom clima relacional (n = 3), acompanhar de perto as atividades de aprendizagem e fornecer feedback e incentivo (n = 4), utilizar diferentes estratégias de ensino (n = 1); ao nível das características das aulas, diversificar o currículo e seguir os PNEF (n = 2); ao nível dos traços de personalidade, ser simpático (n = 2); e na atitude profissional, compreender os alunos e não distingui-los segundo o sexo e as capacidades (n = 3).	O professor de Educação Física ideal deve: ao nível da capacidade pedagógica, estabelecer um bom clima (n = 5), acompanhar de perto as atividades de aprendizagem e fornecer feedback, incentivo e apoio (n = 5); ao nível das características das aulas, diversificar as atividades e fazer um aquecimento reduzido (n = 2); ao nível dos traços de personalidade, ser simpático e paciente (n = 2); e na atitude profissional, compreender os alunos, ser exigente e persistente (n = 3).
Todos revelam ter um relacionamento favorável com pares nas diversas etapas escolares. Os rapazes apontam e consideram positivo o clima relacional competitivo entre pares. No geral, preferem realizar atividades só com rapazes (n = 2), rapazes e raparigas (n = 3) e os mais competentes (n = 3). Metade dos alunos ativos indica que a atitude e o empenho dos seus pares são desfavoráveis ou intermédios, sobretudo na fase do ensino secundário. Contudo, todos entendem que as raparigas têm uma atitude e um empenho menos favorável do que os rapazes nas aulas de Educação Física e até perante a atividade física.	Apenas uma minoria (n = 3) revela ter um relacionamento favorável com pares, tendo todos estes alunos um baixo estatuto socioeconómico. A maioria menciona ter um relacionamento intermédio, apontando como desfavorável, por exemplo, o clima competitivo (rapazes) e a pouca afinidade (raparigas). As raparigas preferem realizar atividades com quem têm melhor relação (n = 4). Os rapazes preferem em grupo (n = 1), com os mais competentes (n = 1), ou grupo/individual dependendo da perceção de competência (n = 1). Metade entende não existir diferenças no empenho de rapazes e raparigas nas aulas, enquanto os restantes favorecem os rapazes.
Indicam que efetuaram aprendizagens relacionadas com competências motoras (n = 7), os conhecimentos sobre aptidão física/saúde (n = 4; dos quais 3 são raparigas) e desportivos (n = 3; só rapazes), estilo de vida ativo (n = 3) e competências pessoais/sociais (n = 2).	Indicam que efetuaram aprendizagens relacionadas com competências motoras (n = 5), conhecimentos aptidão física/saúde (n = 3), competências pessoais e sociais (n = 2), conhecimentos desportivos (n = 1), estilo de vida ativo (n = 1) e outras não especificadas (n = 1).
Promover o gosto pela atividade física e estilos de vida ativos (n = 6), aprendizagens desportivas (n = 2), catarse (n = 1) e efeitos educativos gerais (n = 1) são as finalidades da disciplina de Educação Física.	Promover o gosto pela atividade física e estilos de vida ativos (n = 5) e promover a catarse (n = 4) são as finalidades da disciplina de Educação Física.
A aula de Educação Física ideal depende dos conteúdos (e.g., modalidades que mais gostam; n = 5) e das características da aula (e.g., planeada, com objetivos e politemática; n = 3).	A aula de Educação Física ideal depende dos conteúdos (e.g., modalidades que mais gostam e onde são mais competentes; n = 7), das características das aulas (e.g., baixa intensidade, inovação, autonomia, última aula do dia; n = 3), promoção catarse (n = 2), ausência de competição (n = 1), não haver aula (n = 1).

2.1.5. FATORES AMBIENTAIS

2.1.5.1. CASA

Tipo de casa, as instalações e os equipamentos para realizar atividade física em casa

No que concerne ao tipo de casa, verifica-se que todos os alunos ativos com um elevado estatuto socioeconómico dizem sempre ter morado num condomínio privado ou numa vivenda. Adicionalmente, estes alunos revelam ter tido facilidade de acesso a diversas instalações e equipamentos para realizar atividade física neste contexto (e.g., piscina, campo de ténis). Inversamente, os alunos ativos com um baixo estatuto socioeconómico, uma vez que revelam sempre ter morado num apartamento ou numa casa térrea, caracterizam-se por não ter acesso a este tipo de instalações. Ainda assim, o Fábio refere ter alguns equipamentos (e.g., halteres, barras) em casa que utiliza para realizar atividade física. Em seguida, podemos observar alguns testemunhos dos alunos ativos:

Eu ainda moro no mesmo sítio. A minha casa tem jardim e piscina, portanto, aí tinha espaço para fazer as minhas atividades, não ia muito para a rua. (Bruno, ativo, elevado ESE)

Sim, a minha casa era ótima para brincar. Eu moro num condomínio que é muito grande. [...] Havia lá muita gente da minha idade e fazíamos imensas atividades, jogávamos às escondidas, nadávamos na piscina, jogava futebol, ténis, era giro. Era tudo dentro do condomínio. Lá existe um campo de ténis e outro para várias atividades, como basquete, futebol e isso. (Matilde, ativa, elevado ESE)

Depois em casa também tenho vários pesos, tenho uma barra na porta, um tapete, uma bicicleta e faço lá uns exercícios. (Fábio, ativo, baixo ESE)

Todos os alunos inativos com um baixo estatuto socioeconómico e o Tiago, aluno com elevado estatuto, indicam que sempre residiram em apartamentos. Destes cinco alunos, apenas o José e a Tânia, revelam ter tido acesso a alguns equipamentos (e.g., halteres, passadeira de corrida) para poder realizar atividade física em casa, sobretudo, na fase do ensino secundário. Por sua vez, o Fernando indica que dentro de casa era complicado ter espaço para realizar atividade física. Por exemplo, atente-se às seguintes palavras dos alunos inativos com baixo estatuto socioeconómico:

Tem muitos prédios. É onde vivi sempre toda a minha vida. [...] eu tenho uma máquina de fazer exercício em casa. Não é muito usada mas tenho. É uma boa maneira. Sim, é correr dentro de casa.

P – E não fazes porquê?

R – Ahh... sei lá, ou tenho preguiça ou não tenho vontade. Não tenho aquela vontade. Eu vejo aquilo à minha frente e não faço, portanto. (Tânia, inativa, baixo ESE)

Eu até compreendo porque moro no rés-do-chão, então, para não incomodar os vizinhos com a bola, brincamos dentro de casa. Dentro de casa com a bola é raro, porque lá está aquele problema das peças em casa e o: “para de partir aquilo”. Dentro de casa brincamos às vezes às escondidas ou assim. (Fernando, inativo, baixo ESE)

Quanto aos restantes alunos com elevado estatuto socioeconómico (n = 3), a Rita revela sempre ter morado em condomínios privados, o Vasco diz ter morado num apartamento até ao final

do 3º CEB, altura em que se mudou para uma vivenda, e a Leonor nada refere a este respeito. Adicionalmente, a Rita indica ter tido a facilidade de acesso a diversas instalações e equipamentos para poder realizar atividade física, enquanto a Leonor foca-se somente nos equipamentos. Considere-se, então, as seguintes declarações de alguns destes alunos inativos:

Eu morava num condomínio fechado e tínhamos lugares para brincar, os parques. Tinha vários campos de desportos, ginásio, piscina, tudo. [...] Agora tenho uma elíptica em casa. (Rita, inativa, elevado ESE)

Na cave. Nós temos lá uma passadeira, uma bicicleta e faço lá. (Leonor, inativa, elevado ESE)

De um modo geral, conclui-se que todos os alunos entrevistados com um baixo estatuto socioeconómico dizem ter morado num apartamento e apenas uma minoria ($n = 3$) refere ter tido acesso a alguns equipamentos para realizar atividade física em casa. Contrariamente, a maioria dos alunos entrevistados com elevado estatuto socioeconómico ($n = 6$; excepto o Tiago e a Leonor) menciona sempre ter morado ou numa vivenda ou num condomínio privado e, por isso, revelam ter tido acesso a diversas instalações e equipamentos para poder realizar atividade física.

2.1.5.2. BAIRRO

As instalações, os equipamentos e as políticas de atividade física do bairro

Neste âmbito, analisaremos o que os alunos ativos revelam sobre as instalações e os equipamentos do seu bairro (e.g., existência e proximidade de espaços e equipamentos desportivos, parques) e a sua influência na prática de atividade física.

Considerando a complexidade decorrente dos diferentes contextos em que os alunos ativos dizem ter vivido ao longo da sua vida, agrupámos os alunos ativos em dois subgrupos: os alunos ativos com um perfil intermédio, porque apontam tanto aspetos favoráveis como desfavoráveis, ao nível das instalações e dos equipamentos do seu bairro (Bruno, Nélson, Matilde e Sara); e os alunos ativos com um perfil desfavorável, uma vez que no seu discurso sobressaem, sobretudo, os aspetos menos positivos (Sérgio, Fábio, Ana e Francisca).

No subgrupo dos alunos ativos com um perfil intermédio ($n = 4$), inclui-se o Nélson, o único aluno com um baixo estatuto socioeconómico. O Nélson revela que na sua infância, ao longo do 1º CEB, o local onde vivia assumiu-se como um obstáculo à participação em atividade física formal, uma vez que a distância entre a sua casa e os clubes desportivos era longa. E mesmo a nível informal, se pretendia utilizar um recinto desportivo, teria que caminhar durante aproximadamente 20 minutos, o que nem sempre era permitido pela sua mãe. O Nélson refere inclusivamente que por morar numa zona mais isolada da ilha, para se deslocar até à escola gastava aproximadamente 45 minutos a caminhar. Contudo, quando passou a residir noutra ilha, na fase do 2º e 3º CEB, indica que tinha um clube e um campo de futebol próximos de sua casa, onde começou a praticar desporto

a nível formal. Mais, é também nesta fase que diz ia correr na praia com os seus amigos, explorando o meio envolvente à sua “nova” casa. Portanto, a zona onde agora morava ofereceu-lhe outras possibilidades para praticar atividade física. Contudo, quando na fase do ensino secundário vem morar para Portugal, menciona que se deparou com poucas instalações e equipamentos desportivos, apesar ter um parque perto da zona onde mora. Eis algumas das suas declarações:

Acho que não tive oportunidades [fase do 1º CEB]. Santo Antão é uma ilha grande e se queria praticar desporto formal tinha que me deslocar, mais ou menos, durante 30 minutos de carro e se fosse a pé era muito mais tempo. Não tinha hipóteses de ir, não compensava e os meus pais não deixavam porque essas atividades eram à noite. [...] Quando saía da escola fazia os TPC ou ia brincar, ia jogar à bola. Tínhamos um campo de terra mais ou menos a 20 minutos de distância a pé e por isso nem sempre íamos jogar. [...] Sim, eu brincava também na minha rua, mas aí não tinha muitos amigos porque a casa deles também ficava distante. Aí tinha de ir até à casa deles mas às vezes não era possível. [...]

P – Quando é que começaste a jogar futebol num clube?

R – Isso foi só quando mudei de ilha, quando fui morar para S. Vicente. Tinha mais ou menos 8 ou 9 anos. Aí morava perto de um campo de futebol de 11 e também de futsal. (Nélson, ativo, baixo ESE)

O outro rapaz com um perfil intermédio é o Bruno, que indica que na sua infância não ia frequentemente brincar para a zona envolvente à sua habitação, uma vez que não havia muitas condições e era pouco seguro para uma criança, pelo que costumava utilizar o quintal da sua vivenda. O Bruno acrescenta que enquanto adolescente, apesar de considerar que existem diversas instalações e equipamentos para praticar atividade física próximo de sua casa, o clube de futebol onde sempre praticou atividade física formal fica distante. Contudo, no seu caso, este nunca foi um verdadeiro problema uma vez que sempre teve o transporte assegurado pelo seu pai. Eis algumas das declarações do Bruno, referindo-se à fase do ensino secundário:

Na zona X [próximo do local onde mora] há lá um campo, que não se paga, e nós costumamos ir para lá jogar. [...]

P – Como é que te deslocas para os treinos e jogos?

R – Vou com o meu pai de carro. É em Z. Não é muito longe, mas a pé não dava para ir. Depois ele espera que o treino acabe e leva-me de regresso. (Bruno, ativo, elevado ESE)

A Matilde e a Sara, por sua vez, entendem que a zona onde moram é propícia à prática de atividade física informal. Contudo, ambas indicam que as instalações e os clubes onde praticaram atividade física formal situavam-se a uma distância considerável. Se por um lado, a Sara sempre teve o transporte assegurado pelos seus pais, por outro lado, a Matilde apenas teve esse tipo de apoio na fase do 2º e 3º CEB. Na fase do secundário, porém, como tinha mais autonomia, a Matilde diz ter caminhado ou recorrido aos transportes públicos para se deslocar até às instalações desportivas (e.g., clube de basquetebol, ginásio). Apresentamos, agora, algumas declarações destas duas raparigas ativas com um perfil intermédio:

Acho que no primeiro local, em X, o local não era muito apropriado para a prática de atividade física no exterior, mas cá em Y acho que é um ótimo sítio para quem só gosta de praticar desporto informalmente. Há imenso espaço, o mar, uma ótima vista e é um local ótimo para se praticar desporto. [...] Às vezes ia a pé mas a distância ainda é grande, não é assim tão fácil. Ainda assim [o ginásio] fica mais perto do que o local onde jogava basquete. (Matilde, ativa, elevado ESE)

P – Esse primeiro clube de natação ficava muito distante da tua casa?

R – Não, era perto. Era a minha mãe ou o meu pai que me levavam sempre.

P – E agora, a piscina onde tu nadas   longe de casa?

R – Sim, fica longe. Eu agora de manhã costume treinar no X, por isso vou de carro com a minha irmã, com a minha mãe ou com o meu pai. (Sara, ativa, elevado ESE)

Os restantes quatro alunos ativos, classificados com tendo um perfil desfavorável, referem que na zona envolvente   sua habitação, regra geral, têm existem poucos clubes desportivos. Mais especificamente, o Sérgio supera este problema da distância entre a sua casa e o clube com o auxílio dos seus pais, sobretudo, na fase do 2  e 3  CEB. Na fase do ensino secundário, o Sérgio diz utilizar os transportes públicos, tal como o Fábio. Já a Francisca, apenas consegue praticar futsal a nível formal dado que recebe o auxílio de outros significantes, como o treinador ou os dirigentes desportivos, que asseguram o transporte. Para a Ana, contudo, a distância entre a sua casa e o clube, configura-se como uma barreira efetiva   participação em atividade física formal.

Treino futebol 3 vezes por semana. Ocupa muito do meu tempo porque tenho de ir e voltar de comboio. (Sérgio, ativo, elevado ESE)

Eu jogo futsal aqui na escola, jogo no clube Z, e ainda jogo numas terras ali ao p  de X.   um bocado longe da minha casa. [...] Vou com o treinador de carro. Demoro aí uma meia hora de carro e a p  nem sei, é muito longe mesmo. (Francisca, ativa, baixo ESE)

Se quisesse jogar voleibol teria de ser l  para X e Z que ficam a 20 ou 30 minutos de carro. Aqui nesta zona não há nada. [...] Para mim o maior problema é o meio de transporte. (Ana, ativa, baixo ESE)

Ao nível dos espaços que possibilitam a prática de atividade física informal, o Fábio e a Francisca indicam que no meio envolvente   sua zona encontram inúmeros obstáculos, como as regras do parque ou o número de carros que agora preenchem o local onde antigamente brincavam. Contudo, estes alunos indicam contornar estas limitações do bairro e praticar atividade física, neste caso, informal. Por exemplo:

Aquilo na altura era um jardim onde podíamos brincar   vontade, não havia restrições... agora está cheio de símbolos de proibição, por causa da relva, o que limita a possibilidade de l  se brincar. Já não se pode passar l  de bicicleta, não se pode passear o c o, já não se pode fazer nada. Os miúdos são obrigados a recorrer a outros sítios, a irem para um cantinho qualquer e,  s vezes, depois claro que há estragos, vidros partidos, e as pessoas não gostam. [...] Nós temos um parque de estacionamento por det rs da minha casa e,  s vezes, quando não estão lá carros eles vão para lá jogar, mas isso é raro porque aquilo está sempre cheio de carros. Agora torna-se difícil. [...] às vezes até pagamos para ir jogar para os ringues, o que acho que está mal. (Fábio, ativo, baixo ESE)

Complementarmente, focando ainda a nossa atenção nas narrativas dos alunos ativos, no que diz respeito às políticas de atividade física do bairro (e.g., oferta, diversidade, acessibilidade para praticar atividade física a nível formal e informal; promoção de programas e campanhas de atividade física), verifica-se que existem diferenças segundo o estatuto socioeconómico. Por um lado, os alunos ativos com elevado estatuto (excepto o Sérgio) falam sobre a existência de diversos centros e clubes desportivos, espaços para praticar atividade física informal (e.g., campos, parques, ciclovias) e eventos desportivos. Pelo contrário, os alunos ativos com um baixo estatuto deparam-

se com diversas limitações, pois indicam que existem poucas iniciativas para promover a atividade física, pouca oferta ao nível dos espaços e dos clubes desportivos, sobretudo, no caso das raparigas. Considere-se, como exemplo, os seguintes testemunhos dos alunos ativos com um elevado e baixo estatuto socioeconómico:

Eu vivi sempre numa zona costeira, com praia e mar, onde existem imensos centros desportivos, tem natação nas piscinas da Z, tem campos de futebol espalhados por todo o lado, o campo de ténis do w... existem imensas atividades circundantes à zona onde morei e estudei. Acho que isso foi e é bastante importante. Por exemplo, se vivermos no X (zona montanhosa) é capaz de ter lá alguma coisa mas a oferta não há de ser tanta como a que existe aqui. (Bruno, ativo, elevado ESE)

Eu morei no mesmo sítio sempre. Acho que é importante haver sítios e centros de desporto, um parque, porque acho que as pessoas acabam por experimentar, gostam e depois começam a fazer.

P – E tens esse espaço ou espaços à volta da tua casa?

R – Sim, tenho. (Sara, ativa, elevado ESE)

Eu gostava muito de futebol na altura e se houvesse aulas de futebol eu talvez tivesse ido. [...] Eu acho que devia haver mais iniciativas para que se possa praticar atividade física. (Fábio, ativo, baixo ESE)

Morar aqui limitou-me porque aqui na zona não há muito por onde escolher. Lá em baixo há os bombeiros que tem natação, há clube X que tem várias coisas só que isso já é lá longe. É um bocado distante. (Ana, ativa, baixo ESE)

P – Sentes isso? Sentes que o fato de seres rapariga é limitativo das oportunidades de prática?

R – Sim, hoje em dia é. Não há equipas. (Francisca, ativa, baixo ESE)

Foquemos agora a nossa atenção nos alunos inativos. Com base nos seus discursos acerca das instalações e dos equipamentos desportivos, constata-se a existência de três perfis diferenciados, nomeadamente, favorável (Tiago e Rita), intermédio (José, Cristina, Tânia e Vasco) e desfavorável (Fernando e Leonor).

O Tiago e a Rita, alunos com elevado estatuto socioeconómico, revelam que desde cedo existiram na zona envolvente à sua habitação diversos espaços adequados à prática de atividade física informal e formal. Na narrativa do Tiago sobressaem, especificamente, a segurança e a ausência de carros, enquanto na narrativa da Rita destaca-se a existência de um parque e os seus aspetos estéticos, onde em criança costumava andar de bicicleta. De um modo geral, ambos entendem que os fatores ambientais não se constituíram como um obstáculo à participação em atividade física. Atente-se às seguintes declarações destes alunos inativos:

A zona onde moro teve influência porque, por exemplo, existe o mato e o tanque junto à minha casa e onde se pode jogar futebol. Depois há umas estradas para andar de bicicleta. [...] Pelo menos na rua onde eu moro não passam lá muitos carros. [...] Eu já andei em vários clubes. Já fiz natação no X [local próximo], como no Y [local distante]. (Tiago, inativo, elevado ESE)

Lá nós temos um parque natural que é lindo e que tem 16 km que podemos percorrer de bicicleta ou a pé. Eu ia às vezes com o meu pai. (Rita, inativa, elevado ESE)

Por outro lado, verifica-se que metade dos alunos inativos apresenta um perfil intermédio, sendo estes maioritariamente provenientes de famílias com um baixo estatuto socioeconómico (excepto o Vasco). Os dois rapazes, o Vasco e o José, identificam alguns espaços, em parte, que

possibilitavam a realização de atividade física informal, sobretudo, durante a fase da escolaridade básica (e.g., largo à frente do prédio, parque de estacionamento). Com a entrada na adolescência, o Vasco muda de casa e passa a indicar que a zona envolvente à vivenda não é adequada à prática, enquanto o José refere que o parque de estacionamento atualmente encontra-se “mesmo” ocupado com carros.

P – Quando tu brincavas, onde é que decorriam essas brincadeiras?

R – Era às vezes atrás do prédio, porque havia lá, e há, um lote de garagens de um lado e de outro e com um espaço no meio, e às vezes era à frente do prédio. Lá há uns parques de estacionamento e depois há um largo à frente.

P – Achas que é o local ideal para as crianças brincarem e fazerem esse tipo de atividades?

R – Acho que não. Até porque aquela parte foi recentemente foi convertida mesmo em estacionamento. Agora já ninguém faz lá nada. (José, inativo, baixo ESE)

Já a Cristina, uma das duas raparigas com um baixo estatuto socioeconómico e com um perfil intermédio, indica que na fase da infância o contexto envolvente à sua habitação não era favorável à prática de atividade física informal, pois apenas existia um pequeno parque em condições degradadas. Contudo, na fase da adolescência, a Cristina relata que esse parque foi melhorado, apresenta outras condições, e que existem alguns espaços desportivos relativamente próximos da sua casa onde pode realizar atividade física formal, como natação ou atividades de ginásio. A Tânia, por sua vez, revela que o local onde sempre viveu tem um campo próximo de sua casa, que acabou por nunca aproveitar, mas que atualmente esse campo “já está é um bocado estragado”. Assim sendo, a Tânia considera que o local onde vive, na fase de adolescência, acaba por não influenciar favoravelmente a praticar atividade física. Observe-se, por exemplo, as declarações da Cristina a este respeito:

Não ia muito brincar para a rua. Só às vezes ao fim de semana para um parque que lá havia, mas já estava assim a cair de podre. Os baloiços já estavam assim um bocado estragados, já não era muito seguro lá estar. Por isso é que também destruíram essa parte e agora está diferente. [...] já melhoraram. Agora só tem jardim, relva onde as pessoas costumam lá passear ou andar de bicicleta. [...] O ginásio onde eu fazia natação até estava bastante perto e também tem lá outras atividades. Eu acho que isso facilita, porque está perto. O outro ginásio que eu andei, também era perto de minha casa. Aliás era mais perto do que o da natação. (Cristina, inativa, baixo ESE)

Por último, temos os dois alunos que apontam os fatores ambientais como um obstáculo à participação em atividade física. O Fernando e a Leonor, apontam a inexistência de espaços próximos e adequados à realização de atividade física informal e formal, assim como a ausência de apoio ao nível do transporte por parte dos seus pais. Eis algumas das suas declarações:

Às vezes vamos para o parque X, porque lá há assim um terreno e um gajo dá ali uns chutos na bola. Mas fica longe de casa. Temos de ir de carro.

P – E nos locais mais próximos da tua casa costumam brincar?

R – Não. Só dentro de casa, fora não. Não brincamos lá fora porque, apesar de termos um passeio grande, os vizinhos não gostam que a bola ande ali a bater. [...]. Foi mesmo basicamente por falta de tempo e disponibilidade da parte dos meus pais. O clube de futebol também ficava ainda um bocado longe da minha casa, e era complicado um chavalito de 10 anos ir sozinho. (Fernando, inativo, baixo ESE)

À frente da minha casa era um descampado com ervas altas, por isso não dava para fazer nada, e nas traseiras era só um parque de estacionamento. E por isso, não considero que fosse o local ideal para brincar. (Leonor, inativa, baixo ESE)

Ao nível das políticas de atividade física do bairro, constata-se que três dos alunos inativos (Tiago, José e Rita) apontam ter tido oportunidades suficientes e a existência de diversos locais propícios à prática de atividade física informal e formal no seu bairro. Contrariamente, outros três alunos inativos (Fernando, Tânia e Leonor) indicam que no seu bairro a oferta para a prática de atividade é reduzida a nível de espaços, clubes, centros desportivos e programas/campanhas que envolvam vários sectores da comunidade. Por exemplo, atente-se às declarações que traduzem diferentes posições:

P – Como entendes a influência do local onde cresceste para a prática de atividade física?

R – Acho que era adequado, tinha acesso a muitos espaços propícios à prática de atividade física, como eu referi anteriormente. (Rita, inativa, elevado ESE)

Como eu não vivi num sítio em que não tivesse grandes espaços para praticar desporto, e isso também fez com que preferisse as atividades de casa, se calhar não fui assim tão estimulada.

P – No teu entender o que é que te impede de fazeres mais atividade física?

R – O tempo, é estar longe, é não ter nenhum espaço perto de casa onde se possa praticar. (Leonor, inativa, elevado ESE)

Como podemos constatar, analisar a influência das instalações, dos equipamentos e das políticas de atividade física do bairro no estilo de vida dos alunos entrevistados é complexo, pois é necessário considerar uma diversidade de fatores relacionados com, por exemplo, o tipo de atividade física a praticar (informal ou formal), o tipo de espaço (e.g., desportivo, parque, infraestruturas para deslocação, passeios, outros), as perceções sobre a existência, a acessibilidade e a qualidade desses espaços e equipamentos, a segurança, os programas e campanhas de promoção da atividade física. Adicionalmente, esta complexidade aumenta quando é necessário considerar que alguns alunos mudam, até mais do que uma vez, de casa, cidade e de país ao longo da sua infância e adolescência. Ainda assim, podemos concluir que metade dos alunos ativos revelam ter um perfil intermédio, pois apontam aspetos favoráveis e desfavoráveis no que às instalações e equipamentos do meio envolvente à sua habitação diz respeito, enquanto a outra metade, composta maioritariamente por alunos com um baixo estatuto socioeconómico, refere, sobretudo, aspetos desfavoráveis. Por outro lado, dois alunos inativos com um elevado estatuto socioeconómico revelam ter tido condições favoráveis em termos de espaços e equipamentos, quatro alunos mencionam condições intermédias e, por último, dois alunos indicam condições desfavoráveis.

No que à política de atividade física diz respeito, conclui-se que existem diferenças entre os alunos ativos consoante o estatuto socioeconómico, sendo que os mais favorecidos socioeconomicamente referem mais frequentemente melhores condições ao nível das oportunidades para praticar atividade física, decorrente da existência, acesso e proximidade de centros desportivos, locais de prática (e.g., campos, parques) e programas de promoção da

atividade física. Quanto aos alunos inativos, constata-se que três assumem uma posição mais favorável, visto que consideram que os fatores ambientais não influenciaram desfavoravelmente o seu estilo de vida, enquanto outros três alunos assumem que estes fatores constituíram-se como uma barreira à participação em atividade física. Por último, os restantes dois alunos nada referem.

2.1.5.3. ESCOLA

Tipo de escola

Quanto ao tipo de escola frequentada, verifica-se que metade dos alunos ativos diz ter frequentado apenas escolas públicas ao longo de todo o percurso escolar, sendo que destes a maioria apresenta um baixo estatuto socioeconómico (Nélson, Ana e Francisca; excepto a Matilde). Os restantes alunos ativos, maioritariamente com um elevado estatuto socioeconómico, indicam ter frequentado uma escola privada, pelo menos numa das fases. Mais especificamente, o Bruno e o Fábio apenas mencionam ter estudado numa escola privada, respetivamente, no 1º CEB e no 2º CEB. Já o Sérgio e a Sara declaram ter frequentado escolas do tipo particular ao longo de toda a escolaridade básica. Adicionalmente, os quatro alunos inativos com um elevado estatuto socioeconómico também dizem ter frequentado escolas particulares ao longo das etapas correspondentes ao ensino básico. Por sua vez, os quatro alunos inativos com um baixo estatuto socioeconómico revelam ter estudado sempre em escolas públicas.

Em suma constata-se que a esmagadora maioria dos alunos com um baixo estatuto socioeconómico ($n = 7$; excepto Fábio) refere ter estudado sempre em escolas públicas, ao contrário da grande maioria dos alunos com um elevado estatuto ($n = 7$), uma vez que dizem, em pelo menos uma etapa escolar, ter frequentado uma escola particular.

As instalações para realizar atividade física na escola

Vamos agora analisar as perceções dos alunos acerca da qualidade das instalações e equipamentos escolares relacionados com a atividade física. A maioria dos alunos ativos ($n = 5$), todos os rapazes e a Francisca, considera que as escolas frequentadas tinham instalações e equipamentos adequados à prática de atividade física.

Lembro-me da minha transição para o 1º ano porque aquilo era dividido em dois recreios, o espaço dos infantis era um recreio pequenino e o espaço da primária tinha um campo de futebol enorme, com muitas coisas. Essa foi a minha maior conquista de sempre. Deu-me logo uma vontade imensa de jogar quando entrei para o 1º ano e, logo no 1º dia, fui estrear aquilo tudo, emocionado e gostei imenso. Deixei de estar limitado a casinhas e a baloiços e já tinha outra liberdade. Eu já jogava futebol naquela altura e também me apetecia jogar futebol na escola.

P – Como é que descreverias esse campo?

R – Esse campo era de alcatrão, tinha balizas sem redes, depois tinha as linhas e ainda continuava para ali, havia outro espaço. Não tinha tabelas.

P – E de quem eram as bolas, levavam-nas vocês ou a escola disponibilizava-as?

R – Nós é que levávamos sempre as bolas, não havia falta delas de certeza. (Bruno, ativo, elevado ESE)

Todavia, as restantes três raparigas ativas revelam que numa determinada etapa as condições das instalações e dos equipamentos escolares para a prática de atividade física não eram ideais. Mais especificamente, a Sara refere as inadequadas instalações da escola que frequentou ao longo do ensino básico, enquanto a Ana e a Matilde focam-se, respetivamente, nas escolas em que estudaram na fase do 1º CEB e na fase do 2º e 3º CEB. Por exemplo:

Não, eram das piores instalações que eu alguma vez vi. O meu colégio era num prédio e havia um ginásio que era subterrâneo, sem janelas, muito fechado, pequeno e com as vigas da fundação do prédio lá no meio. Não era um espaço amplo, não funcionava muito bem. No exterior tínhamos um campo de futebol com uma cobertura em que chovia e depois como o chão era muito liso escorregávamos. Era impossível estarmos lá fora quando estava a chover e por isso passávamos um período e meio quase sem ter aulas lá fora. (Sara, inativa, elevado ESE)

O que eu gostava menos [na escola do 1º ciclo] era o espaço porque era uma escola pequena e tinha pouca coisa. A escola não tinha boas condições e infraestruturas para praticarmos atividade física. Fazíamos no pátio. [...] Esta escola é melhor que a minha escola anterior. (Ana, ativa, baixo ESE)

Quanto aos alunos inativos, a maioria, também composta por quatro rapazes e uma rapariga (Cristina), refere que as condições escolares relacionadas com a prática de atividade física eram favoráveis. Contudo, três das raparigas indicam que as condições da escola em termos de instalações e equipamentos desportivos poderiam ser melhores nas fases do 2º e 3º CEB e do secundário (Leonor e Tânia) ou apenas no secundário (Rita), sobretudo, no que se refere aos balneários. Por exemplo:

P – Depois referiste que a partir do 7º ano deixaste a prática de atividade física. Porquê?

R – Porque mudámos de espaço, porque o 2º e 3º ciclo estão mais ou menos separados. No 3º ciclo só havia um campo enorme de futebol de alcatrão e nós não tínhamos assim muito espaço para o desporto e também já éramos um bocado crescidos. [...]

P – Vocês tem o hábito de tomar banho depois da Educação Física?

R – Não porque esta escola não tem assim boas condições para se tomar banho, são imensas raparigas lá dentro do balneário e algumas até põem as coisas dentro dos próprios chuveiros. As condições para tomarmos banho deveriam ser melhores. (Leonor, inativa, elevado ESE)

Esta é melhor [em termos de infraestruturas desportivas] que a minha escola anterior. [...] só que o balneário é sujo e isso. Eu acho que é mais a questão da limpeza, o cheiro do lugar em si. Não é muito agradável e nós ficamos naquela de que está sujo. (Rita, inativa, elevado ESE)

De um modo geral, mais de metade dos alunos entrevistados (n = 10), onde se incluem todos os rapazes, diz estar satisfeita com as instalações e equipamentos escolares relacionados com a prática de atividade física. Contrariamente, a maioria das raparigas entende que as instalações e equipamentos escolares poderiam, pelo menos numa determinada etapa, ser mais adequados à prática de atividade física. Se por um lado, as raparigas ativas focam-se nos espaços desportivos propriamente ditos, as três raparigas inativas fazem referência, sobretudo, aos balneários e às más condições para equipar e realizar os hábitos de higiene.

Políticas de atividade física da escola

Neste ponto vamos focar a nossa atenção nas percepções dos alunos sobre as políticas de atividade física da escola e o que estes pensam sobre o sucesso da escola e da disciplina de Educação Física na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis junto dos alunos.

No que concerne aos alunos ativos verifica-se que metade considera que a escola em geral, e a Educação Física em específico, através das políticas de atividade física adotadas, estão a ter sucesso na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis junto dos jovens. Nos discursos dos dois rapazes ativos com elevado estatuto socioeconómico (Bruno e Sérgio) e das duas raparigas com baixo estatuto (Ana e Francisca), podemos encontrar os seguintes fatores: oferta diversificada e de qualidade das atividades físicas e desportivas ($n = 4$); existência de diversas iniciativas/ações sobre desporto, aptidão física e saúde (e.g., semana *fitnessgram*, semana da saúde; $n = 4$); os professores de Educação Física estão a ser bem sucedidos (Bruno e Sérgio); a escola divulga adequadamente as atividades físicas disponíveis e apoia através de transporte (Ana). De referir ainda, relativamente à oferta das atividades físicas, que as duas raparigas ativas com baixo estatuto socioeconómico consideram que na escola “só não pratica atividade física quem não quer”. Eis algumas das declarações destes alunos ativos:

Acho que a escola até tem tido um papel importante. Agora no 3º período vai haver a semana da saúde e a nossa turma também foi convidada a participar, são vários projetos. Acho que esta semana também houve a semana do *fitnessgram* aqui na escola em que os professores estagiários foram dar várias aulas às turmas, aulas de condição física, de dança e acho que isso é sempre importante. O professor estagiário também falou da importância da atividade desportiva e acho é sempre bom relembrar os alunos sobre isso. Acho que os professores de Educação Física estão a ser bem sucedidos. Aprendi imenso [...] Acho que foi bastante importante e continuará a ser. (Bruno, ativo, elevado ESE)

P – Olhando para todo o teu percurso enquanto aluna de que modo é que caraterizas a oferta de atividade física dada pela escola?

R – Vejo de um modo positivo. Havia e há sempre propostas para várias coisas, há sempre atividades em todas as escolas em que andei.

P – Achas que a escola está a ter um papel importante na promoção de estilos de vida saudáveis junto das crianças e adolescentes?

R – Sim. Às vezes até fazem palestras de atividades e de coisas relacionadas com o desporto.

P – Deixam-me contrapor com um argumento. Nós sabemos que a obesidade está-se a tornar um problema cada vez maior e que os jovens com o avançar da idade tornam-se cada vez mais sedentários. Achas que a escola poderia fazer algo de diferente?

R – É assim esta escola proporciona bastantes atividades extracurriculares, acho que podia incentivar um pouco mais mas acho que está no bom caminho. No início do ano até distribui uma folhinha de todas as atividades que há e que nas quais nos podemos inscrever. Há sempre papéis colados no pavilhão das várias atividades. Eu acho que muitos não participam porque não querem porque oportunidades existem na escola. (Ana, ativa, baixo ESE)

Por outro lado, os restantes quatro alunos ativos diferenciam-se dos anteriores, pois para além de referirem os aspetos positivos associados à política de atividade física da escola e da Educação física, apontam diversos aspetos negativos, fundamentando que a escola deveria fazer mais e melhor ao nível da promoção de estilos de vida ativos e saudáveis (Fábio e Néilson; Matilde e Sara). Nas entrevistas narrativas dos dois rapazes ativos com um baixo estatuto socioeconómico e das duas raparigas ativas com um elevado estatuto, destacam-se os seguintes fatores positivos: os

professores de Educação Física estão a ser bem sucedidos (Fábio); as aprendizagens em Educação Física têm influência no estilo de vida dos alunos ($n = 3$); oferta diversificada das atividades físicas e desportivas (Nélson, Sara); programas de atividade física a nível da escola (e.g., capoeira, dança para integrar alunos de nacionalidade não portuguesa; Nélson). Por exemplo, veja-se as seguintes transcrições:

O que eu sei hoje deve-se aos meus professores de Educação Física que me ensinaram a fazê-lo.

P – Achas que o que aprendeste se reflete no teu estilo de vida?

R – Sim. [...] Já tive várias ações de formação. É mais agora enquanto aluno da opção de desporto, anteriormente não tive muitas. Por exemplo, já fui a uma ação de formação sobre minitrampolim, sobre judo e dança. (Fábio, ativo, baixo ESE)

Eu ando a dançar mas não é nas aulas de Educação Física. Estou inserido num projeto da escola e todas as quartas-feiras danço. Lá aprendemos a dançar o kuduro e outras danças. É um programa apenas para os alunos do 10º ao 12º ano com nacionalidade não Portuguesa. (Nélson, ativo, baixo ESE)

Como a minha escola [do CEB] era mesmo ao pé da praia do X, durante uma aula de Educação Física íamos a pé até à praia e jogávamos várias coisas. Também nessa escola havia o cicloturismo e nós fazíamos de W até Z de bicicleta, ficávamos lá a fazer jogos e depois voltávamos. Essa atividade era mais a nível de escola, não dizia só respeito à Educação Física, embora os professores de Educação Física fossem os mais envolvidos. (Sara, ativa, elevado ESE)

Contudo, como aspetos negativos emergem: a pouca oferta de atividades físicas e desportivas no 1º CEB (Fábio e Nélson); as poucas ações de formação sobre desporto, aptidão física e saúde ($n = 3$); só a Educação Física e os seus profissionais não é suficiente, a escola não incentiva (Nélson, Matilde e Sara). Alguns destes fatores estão ilustrados nos seguintes excertos das entrevistas destes alunos ativos:

Acho que [a Educação Física] me proporcionou os desportos normais. Por exemplo, gostava imenso de ter praticado patinagem artística, mas agora já é muito tarde para começar. Eu sei andar patins, mas há muitas coisas que não sei fazer e gostava também de ter praticado. (Matilde, ativa, elevado ESE)

O meu nível de esforço físico não é atingido pela maioria dos jovens, penso que por não serem muito incentivados. Acho que na escola também deveria haver um maior incentivo, é essencial, porque é na escola que está grande parte da juventude, os homens de amanhã. Acho que a escola faz, mas não é suficiente, acho que devia fazer mais. (Nélson, ativo, baixo ESE)

P – Consideras que a escola no geral, ao longo de todo o teu percurso escolar, promove atividade física suficiente para os alunos?

R – Não. A nível de escola é muito mais o: agarrem os livros, estudar é que é importante; depois esquecem-se dessa parte da atividade física.

P – A escola tem ou não conseguido promover um estilo de vida ativo e saudável junto dos jovens?

R – Eu acho que não. Acho que a parte da Educação Física, que são os professores que lutam mais por isso, então aqui nesta escola não há razão de queixa porque os professores estão sempre a tentar oferecer várias atividades extracurriculares aos alunos... mas a comunidade da Educação Física é muito pequena ao pé da comunidade de português e matemática, dá uma massa de professores muito pequenina ao pé de uma massa gigante de professores das outras disciplinas. Os professores dizem que temos é de estudar e que não há muito tempo, e depois esquecem-se do equilíbrio entre o físico e o intelectual. (Sara, ativa, elevado ESE)

Quanto aos alunos inativos, verifica-se que a grande maioria ($n = 7$) aponta fatores favoráveis e desfavoráveis quando refletem acerca das políticas de atividade física da escola. Um outro aluno, o Tiago, foca-se exclusivamente nos fatores desfavoráveis, nomeadamente, na reduzida oferta e promoção das atividades físicas e desportivas.

No que concerne à grande maioria dos alunos inativos, constata-se que estes apontam os seguintes fatores positivos: a oferta das atividades físicas e desportivas (n = 7); a oferta das atividades físicas extracurriculares e de transporte no 1º CEB (José, Vasco e Cristina); aprendizagens em EF podem refletir-se no seu estilo de vida futuro (José, Fernando e Rita); a diversificação da oferta das atividades físicas (Fernando); o apoio, o incentivo e o sucesso dos professores de Educação Física (Fernando e Leonor); o apoio e a adequada divulgação das atividades físicas por parte da escola em geral (José).

Porém a grande maioria dos alunos inativos aponta diversos fatores negativos relacionados com: a ausência de oferta de EEFM no 1º CEB (Fernando, Cristina e Tânia); a ausência de oferta, incentivo e acesso a materiais para praticar atividade física no 1º CEB (Leonor); pouca diversificação das atividades físicas e desportivas existentes (Tânia e Cristina); ausência de apoio da escola e dos seus profissionais, como professores, diretores de turma, diretores de escola (Leonor e Tânia); as aprendizagens realizadas em Educação Física não se refletem no seu estilo de vida (Vasco, Leonor, Cristina e Tânia); a pouca importância atribuída à promoção de um estilo de vida ativo e saudável nas aulas de Educação Física, sendo que os professores deveriam explicar quais os benefícios da atividade física para a saúde (José); estatuto opcional da disciplina de Educação Física (Rita). Nos excertos seguintes pode encontrar-se a referência a diversos fatores favoráveis e desfavoráveis:

Acho que sempre houve oferta, porque há vários desportos. Acho que houve bastante oferta. (Fernando, inativo, baixo ESE)

Eu acho que [a oferta de atividade física na escola] é vasta e acho que a escola incentiva, só que isso depende depois dos alunos, se os alunos querem ou não querem. Sim, há vários grupos cá na escola e eles entregam panfletos e tudo para incentivar só que depois é quem quer ir e quem não quer. (José, inativo, baixo ESE)

No 1º ano [a oferta] não é assim grande e depois começa a crescer. [...] No colégio onde andava não havia uma grande oferta para o 1º ciclo. Só a partir do 2º ciclo é que começava o vôlei, o basquete, os núcleos de desporto escolar, por isso nunca fui assim muito incentivada a praticar durante a primária. Acho que eles pensavam que por sermos crianças bastava fazermos uns joguinhos normais e que só mais tarde é que começaríamos a aprender. [...] Nesta escola existe mais oferta, mas acho que não é muito incentivado pelos próprios professores, se calhar só pelos de Educação Física. Se fossemos incentivados pelo nosso diretor de turma ou outros professores, por exemplo, penso que os jovens se calhar adeririam mais.

P – Ok. Achas que a escola no seu geral, sem contares com o trabalho dos professores de Educação Física, faz alguma coisa para promover um estilo de vida ativo e saudável junto dos alunos?

R – Os cartazes desta escola sim, mas os professores não. A professora de matemática até se queixa que nós vamos muito cansados para a aula dela. Ela queixa-se um bocadinho: Lá vieram vocês da aula de Educação Física, já não vão fazer nada. (Leonor, inativa, baixo ESE)

P – Achas que há muita oferta na escola, poderia ter sido feita alguma coisa diferente ao longo destes anos?

R – Não estou muito a par disso. Não ligo muito, nem tenho muito interesse. [...] Poderia ser feita alguma coisa de diferente, como dança, aquelas danças acrobáticas e essas coisas. Aqui não há muito disso.

P – Sentes que a escola teve alguma contribuição na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis junto dos alunos?

R – Acho que não. Não me lembro de a escola ter alguma participação nisso. (Tânia, inativa, baixo ESE)

Para concluir, no quadro 56 pode-se consultar o resumo dos fatores ambientais segundo o estilo de vida dos alunos entrevistados.

Quadro 56 – Resumo dos fatores ambientais segundo o estilo de vida dos alunos

Alunos ativos	Alunos inativos
No que se refere ao tipo de casa, todos alunos com elevado estatuto socioeconómico dizem sempre ter vivido em vivendas/condomínios privados, tendo acesso a diversas instalações e equipamentos para realizar atividade física neste contexto, ao contrário dos alunos com baixo estatuto, que revelam sempre ter morado em apartamentos.	Quanto ao tipo de casa, a maioria dos alunos com elevado estatuto socioeconómico (n = 3) declaram sempre ter vivido em vivendas/condomínios privados, tendo acesso a diversas instalações e equipamentos para realizar atividade física, ao contrário dos alunos com baixo estatuto, e do Tiago, aluno com elevado estatuto, que afirmam sempre ter morado em apartamentos. Ainda assim, dois dos alunos com baixo estatuto referem ter tido acesso a alguns equipamentos para realizar atividade física (e.g., halteres).
Quanto às instalações e equipamentos do bairro, metade dos alunos apresenta um perfil intermédio pois foca-se em aspetos favoráveis (e.g., espaço e infraestruturas para prática de atividade física informal, parque, praia/mar, proximidade dos clubes desportivos) e desfavoráveis (e.g., inexistência de infraestruturas e espaços adequados, segurança/carros, distância dos clubes desportivos). A maioria dos alunos deste subgrupo tem um elevado estatuto socioeconómico (n = 3) e estes revelam ter ultrapassado a distância casa-clube com apoio dos seus pais, sobretudo na fase do 2º e 3º CEB. A outra metade dos alunos ativos, maioritariamente com um baixo estatuto, evidencia um perfil desfavorável, pois apontam, sobretudo, os aspetos negativos do bairro (e.g., inexistência de infraestruturas e espaços adequados para realizar atividade física, custos de acesso e regras dos espaços, pouca oferta e distância dos clubes desportivos). Ao contrário do Sérgio, o único aluno com elevado estatuto deste subgrupo, o Fábio, a Ana e a Francisca, não contaram com o apoio dos seus pais ao nível do transporte. Enquanto a Ana não conseguiu ultrapassar a barreira relacionada com a distância casa-clube, o Fábio diz recorrer aos transportes públicos e a Francisca ao apoio de outros significantes (e.g., treinadores, dirigentes).	No âmbito das instalações e equipamentos do bairro, dois alunos inativos apresentam um perfil favorável, pois indicam diversos fatores positivos (e.g., espaços e infraestruturas para realizar atividade física informal e formal, parque e segurança/carros) e consideram que estes não se constituíram como um obstáculo à participação em atividade física. Por outro lado, metade dos alunos, sendo a maioria de um baixo estatuto socioeconómico, apresenta perfil intermédio apontando aspetos favoráveis (e.g., espaços e infraestruturas para realizar atividade física informal e formal, condições dos espaços) e desfavoráveis (e.g., espaços ocupados por carros, condições degradadas dos espaços). Por último, dois alunos têm um perfil desfavorável pois focam-se, sobretudo, em aspetos negativos (e.g., inexistência de espaços próximos e inadequados à participação em atividade física informal e formal) e indicam, inclusivamente, que os fatores ambientais constituem-se como um obstáculo à participação em atividade física, nomeadamente, a distância casa-clube associada à ausência de apoio/transporte por parte dos seus pais.
Referente às políticas de atividade física do bairro, existem diferenças entre os alunos segundo o estatuto socioeconómico. Aqueles com elevado estatuto indicam a existência de centros e clubes desportivos, de espaços para praticar atividade física informal e a promoção de eventos desportivos. Já os alunos com baixo estatuto socioeconómico, revelam que existem poucas iniciativas para promover a atividade física, pouca oferta ao nível dos espaços e dos clubes desportivos, sobretudo, no caso das raparigas.	Relacionado com as políticas de atividade física do bairro, três alunos (Tiago, José e Rita) consideram ter tido oportunidades e indicam a existência de locais propícios à prática de atividade física informal e formal. Ao invés, outros três alunos (Fernando, Tânia e Leonor) indicam que a oferta de atividade física é reduzida a nível de espaços, clubes e programas de atividade física. Os restantes dois alunos nada referem sobre este tema específico.
Quanto ao tipo de escola frequentada, existem diferenças entre os alunos segundo o estatuto socioeconómico. Mais especificamente, metade dos alunos refere ter frequentado apenas escolas públicas ao longo de todo o seu percurso escolar, sendo que destes a maioria apresenta um baixo estatuto socioeconómico, enquanto os restantes alunos indicam ter frequentado uma escola privada, em pelo menos uma etapa escolar.	No que se refere ao tipo de escola frequentada, existem diferenças entre os alunos segundo o estatuto socioeconómico. Os quatro alunos inativos com um elevado estatuto socioeconómico mencionam ter frequentado escolas particulares ao longo da escolaridade básica. Já os quatro alunos com um baixo estatuto socioeconómico revelaram sempre ter frequentado escolas públicas.
Mais de metade dos alunos (n = 5), todos os rapazes e a Francisca, considera que as escolas frequentadas tinham boas instalações e equipamentos para a prática de atividade física informal e formal (e.g., campos diversos, espaçosos e equipados). Já as restantes três raparigas apontam que numa determinada etapa as condições das instalações e dos equipamentos desportivos da escola não eram os ideais (e.g., espaço reduzido, sem luz, permeável à chuva).	A maioria (n = 5), composta pelos quatro rapazes e a Cristina, menciona que as condições escolares para a prática de atividade física eram favoráveis (e.g., campos diversos, equipados, pavilhão novo). Porém, as restantes três raparigas fazem referência, sobretudo, aos balneários com poucas condições para equipar e realizar os hábitos de higiene.
No que concerne às políticas de atividade física da escola, metade dos alunos (2 rapazes com elevado estatuto e 2 raparigas com baixo estatuto) defende que a escola e a Educação Física estão ter sucesso na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis e destacam os fatores: oferta de qualidade e diversificada das atividades físicas e desportivas (n = 4); ações sobre desporto, aptidão física e saúde (n = 4); o papel dos professores de Educação Física (n = 2). Porém, apesar da outra metade dos alunos apontar também diversos aspetos favoráveis (e.g., oferta diversificada das atividades físicas, o papel dos professores de Educação Física, as aprendizagens em Educação Física), entendem que a escola poderia fazer mais e melhor, destacando os seguintes fatores negativos: só a Educação Física e os seus profissionais não é suficiente, a escola e os vários intervenientes da atividade educativa devem funcionar como um todo; pouca oferta de ações sobre desporto e atividade física (n = 3); pouca oferta e diversificação das atividades físicas no 1º CEB (n = 2).	A grande maioria (n = 7) aponta fatores favoráveis e desfavoráveis quando refletem acerca das políticas de atividade física da escola. Nos favoráveis, destacam-se: a oferta das atividades físicas (n = 7); as aprendizagens em Educação Física podem refletir-se no seu estilo de vida futuro (n = 3); o apoio, incentivo e sucesso dos professores de Educação Física (n = 2). Quanto aos desfavoráveis, sobressaem: ausência de oferta de EEFM no 1º CEB (n = 3); pouca diversificação das atividades físicas e desportivas existentes (n = 2); ausência de apoio da escola e dos seus profissionais, como professores/diretores de turma/diretores de escola (n = 2); as aprendizagens realizadas em Educação Física não se refletem no seu estilo de vida (n = 4); a pouca importância atribuída à promoção de um estilo de vida ativo e saudável nas aulas de Educação Física (n = 1); o estatuto opcional da Educação Física (n = 1). O Tiago é o único aluno que se foca exclusivamente nos fatores desfavoráveis, nomeadamente, na reduzida oferta e promoção das atividades físicas e desportivas.

2.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO INTENSIVO

Os objetivos do presente estudo intensivo foram analisar as narrativas de vida de adolescentes fisicamente ativos e inativos, do sexo masculino e feminino, com estatutos socioeconómicos diferenciados, e identificar os fatores psicológicos, comportamentais, sociais, educacionais e ambientais, relacionados com a prática de atividade física na infância e adolescência. A discussão

encontra-se estruturada, portanto, em função de cada um destes fatores. Antes de discutirmos os resultados, relembra-se que as experiências dos alunos deste estudo não são representativas dos adolescentes ativos ou inativos. Pelo contrário, as suas narrativas ilustram a importância das identidades e experiências individuais. Com base neste pressuposto, partimos da apresentação dos resultados realizada, rica em testemunhos, e discutimos aqui os principais resultados que caracterizam e distinguem os adolescentes ativos dos inativos. Adicionalmente, sempre que se justificar, discutimos os resultados em função do sexo, do estatuto socioeconómico ou da idade dos alunos.

Fatores psicológicos e cognitivos

No presente estudo, o perfil motivacional dos adolescentes surgiu como um indicador importante do estilo de vida adotado. Os adolescentes ativos caracterizaram-se por apresentar uma elevada perceção de competência, uma orientação de objetivos elevada para a mestria e reduzida para a performance-evitamento. Por sua vez, a maioria dos adolescentes inativos evidenciou uma perceção de competência mais baixa ou média ou média, níveis relativamente baixos e médios de, respetivamente, uma orientação de objetivos para a mestria e performance-evitamento. Estes resultados estão de acordo com os pressupostos da Teoria dos Objetivos de Realização (Elliot & Church, 1997; Nicholls, 1989), tendo já sido confirmados em diversos estudos quantitativos (Biddle et al., 2011a; Papaioannou et al., 2012; Sallis et al., 2000) e qualitativos (Coleman et al., 2008; Slater & Tiggemann, 2010; Yungblut et al., 2012). De uma maneira geral, estes estudos demonstram que a perceção de competência e a motivação, nomeadamente a orientação de objetivos para a mestria, surgem associadas a elevados níveis de participação nas atividades físicas por parte dos jovens. Especificamente, vários estudos demonstram que o desenvolvimento de perfis motivacionais favoráveis em Educação Física (e.g., motivação intrínseca, objetivos para a mestria, perceção de competência) é fundamental, pois parece contribuir para os níveis de atividade física fora do contexto escolar e para a qualidade de vida dos jovens (Cox et al., 2008; Hagger et al., 2009; Standage et al., 2012).

Os alunos ativos também se distinguiram dos inativos por apresentarem um perfil homogéneo e favorável ao nível das perceções de imagem corporal, saúde e autoestima global. Por outro lado, a maioria dos alunos inativos apresentou uma fraca perceção de imagem corporal, metade evidenciou uma fraca perceção de saúde e alguns demonstraram uma reduzida autoestima global. Entre os inativos, destaca-se que os alunos com um baixo estatuto socioeconómico apresentaram os piores indicadores. Na literatura quantitativa, a perceção de saúde é um fator que surge associado à atividade física dos adolescentes no estudo de Sallis et al. (2000), mas não em outras revisões sistemáticas (Bauman et al., 2012; Craggs et al., 2011) e, dado que no nosso estudo os resultados foram mistos, parece-nos ser necessária mais investigação sobre o assunto. Já a perceção de imagem corporal, embora não seja considerada como um correlato da atividade física

em alguns estudos (Bauman et al., 2012; Craggs et al., 2011; Sallis et al., 2000), noutros parece ser particularmente relevante para as raparigas (Biddle et al., 2011b; Biddle et al., 2005). Concomitantemente, diversos estudos qualitativos confirmam que a perceção de imagem corporal é um fator que surge positivamente associado à atividade física das raparigas (Coleman et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012) e, em alguns casos, dos rapazes (Bélanger et al., 2011; Humbert et al., 2008). Em geral, estas investigações demonstram que os jovens com uma fraca perceção de imagem corporal tendem a apresentar níveis mais reduzidos de atividade física e sentimentos mais desfavoráveis durante a prática do que os jovens com uma elevada perceção de imagem corporal.

Quanto às atitudes, os alunos ativos expressaram opiniões mais favoráveis face à Educação Física e a atividade física do que os inativos. Afirmaram gostar mais (e.g., motivos: experiências positivas desde cedo, divertimento) e atribuir mais importância à disciplina de Educação Física (e.g., motivos: estatuto curricular, promoção de estilos de vida ativos) do que os alunos inativos (e.g., motivos: avaliação e equipar/desequipar – raparigas; preguiça e esforço requerido – rapazes; disciplina recreativa, pouca utilidade futura). Quanto à atividade física, todos os alunos ativos demonstraram gostar e atribuir importância. Inversamente, a maioria dos alunos inativos revelou não gostar (e.g., motivos: amotivação, fraca perceção de competência, outros interesses) e atribuiu importância apenas à atividade física formal. De destacar ainda que, de um modo geral, os alunos ativos mantiveram uma atitude favorável perante a Educação Física e a atividade física com o avançar da idade, o que não aconteceu com os alunos inativos. No nosso estudo, verifica-se também que a maioria dos alunos ativos e alguns dos inativos valorizaram, sobretudo, a atividade física formal. Resultados similares foram reportados por Bélanger et al. (2011) uma vez que constataram que a atividade física era entendida pelos adolescentes quase exclusivamente em termos de desporto de competição. Os referidos autores concluíram que este tipo de atitude constituiu-se para alguns alunos como uma limitação à participação, sobretudo, nas atividades físicas informais.

Assim, o nosso estudo evidencia que o desenvolvimento e a manutenção de uma atitude positiva dos alunos perante a Educação Física e a atividade física surge associada a níveis mais elevados de participação em atividade física e a um estilo de vida mais saudável. Estes resultados são consistentes com os de diversas investigações quantitativas (Carreiro da Costa & Marques, 2011b; Graham et al., 2011; Kjønniksen et al., 2009b; Marques et al., 2013) e qualitativas (Bélanger et al., 2011; Coleman et al., 2008; Humbert et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008). Por exemplo, nos estudos qualitativos, é possível constatar que os adolescentes que mantiveram elevados níveis de atividade física ao longo da idade (Bélanger et al., 2011) e os fisicamente ativos (Coleman et al., 2008; Humbert et al., 2008; Whitehead & Biddle, 2008) caracterizaram-se por apresentar uma atitude favorável perante a atividade física, ao contrário da atitude evidenciada

pelos jovens que diminuíram a participação nas atividades físicas com a idade e pelos fisicamente inativos.

Resumindo, com base nos resultados até aqui discutidos, e uma vez que os alunos fisicamente ativos diferenciaram-se dos inativos ao nível destas variáveis, parece-nos fundamental que os professores de Educação Física intervenham, sobretudo, ao nível da perceção de competência, orientação de objetivos, perceção de imagem corporal e atitudes dos alunos.

Note-se que os resultados sobre os fatores psicológicos até aqui discutidos confirmam e permitem compreender mais aprofundadamente os dados obtidos no nosso estudo quantitativo quando, através da classificação automática, caracterizámos os grupos dos rapazes ativos, rapazes inativos, raparigas ativas e raparigas inativas.

As perceções dos jovens sobre as barreiras da atividade física surgem relacionadas com a atividade física em algumas investigações (Biddle et al., 2011b; Biddle et al., 2005; Sallis et al., 2000). No presente estudo, os adolescentes ativos reportaram menos barreiras do que os adolescentes inativos. Verificámos também que, independentemente do estilo de vida, os adolescentes com um baixo estatuto socioeconómico indicaram ter menos oportunidades para praticarem atividade física ao longo da vida, quando comparados com os alunos com um elevado estatuto socioeconómico, tendo apontado as seguintes barreiras: falta de apoio da família (e.g., dificuldades económicas, transporte) e a política de atividade física do bairro (e.g., acesso e oferta de programas de atividade física). Os alunos entrevistados com um baixo estatuto socioeconómico não referiram o fator obrigações familiares, que se constituiu como uma barreira da participação para outros jovens com um baixo estatuto (Humbert et al., 2006). Adicionalmente, é importante considerar que entre aqueles com um elevado estatuto socioeconómico, as raparigas ativas referiram outro tipo de barreiras, como a pressão das mães para aumentar o tempo de estudo e o rendimento escolar, enquanto as inativas realçaram os fatores psicológicos, a falta de tempo e o apoio da família e dos pares. Resumindo, diferentes barreiras da atividade física foram identificadas pelos alunos consoante o estilo de vida, sexo e estatuto socioeconómico. Ainda, aqueles com um baixo estatuto socioeconómico identificaram um maior número de barreiras. Estes resultados podem ajudar a explicar a razão pela qual, tendencialmente, os jovens provenientes dos estratos sociais mais baixos apresentam níveis mais reduzidos de participação nas atividades físicas e desportivas do que aqueles com um elevado estatuto (Borraccino et al., 2009; Stalsberg & Pedersen, 2010).

Até aqui temos discutido, sobretudo, as características que distinguem os alunos ativos dos inativos. Porém, os alunos também apresentaram algumas características similares, nomeadamente: uma perceção adequada e condizente com o seu estilo de vida; não conhecem as recomendações de atividade física para os jovens; e quando confrontados com as recomendações, concordam que estas são alcançáveis pela generalidade dos jovens desde que haja motivação, tempo disponível e oportunidades para praticar atividade física desde cedo, quer no contexto da escola e da Educação

Física, quer ao nível dos clubes. Por conseguinte, não podemos deixar de realçar que os alunos entrevistados apontaram a motivação e as experiências de atividade física desde as idades mais baixas no contexto da escola e, em particular, da Educação Física, como fatores fundamentais no âmbito da promoção da atividade física entre os jovens, tal como defendem diversos investigadores (Kirk, 2005; Sallis et al., 2012b; Tappe & Burgeson, 2004) e organizações (IOM, 2013; NASPE, 2012; USDHHS, 2012). Quanto à barreira da atividade física relacionada com o tempo, referida sobretudo pelos alunos inativos, importa referir que os adolescentes ativos diferenciam-se dos inativos por considerarem que a atividade física é uma prioridade na sua vida e por saberem gerir as suas agendas, isto é, entendiam que tinham tempo suficiente para realizar diversas atividades (e.g., estudar, praticar atividade, conviver com os amigos) desde que as planeassem. Estes são fatores similares aos apontados pelos adolescentes que mantiveram elevados níveis de atividade física com o avanço da idade (Bélanger et al., 2011) e pelas raparigas ativas (Whitehead & Biddle, 2008), ao contrário daqueles que diminuíram e apresentaram níveis reduzidos de atividade física. Bélanger et al. (2011) constataram que para os adolescentes que mantiveram elevados níveis de atividade física com a idade e que consideraram a atividade física como uma prioridade, as experiências positivas na idades mais baixas foram determinantes. Assim, destacamos a importância das experiências de atividade física agradáveis desde cedo, a atitude dos jovens perante a Educação Física e a atividade física, nas vertentes gosto e importância, e as competências de gestão da sua agenda, que parece complexificar-se pela quantidade e diversidade de atividades com a entrada na adolescência.

Como já referimos, os alunos entrevistados, ativos e inativos, não conheciam as recomendações de atividade física para os jovens. Estes resultados estão em concordância com os obtidos no nosso estudo extensivo, onde constatámos que a grande maioria dos alunos inquiridos (96,4%) não conhecia as recomendações de atividade física. Resultados similares foram encontrados por outros investigadores (Keating et al., 2009; Marques et al., 2014c).

A partir dos testemunhos das entrevistas também foi possível constatar que os alunos, no que concerne à relação entre a atividade física e saúde, e à organização da sua própria atividade física, apresentavam, sobretudo, um conhecimento mais geral do que específico. Especial atenção a este resultado deve ser atribuída aos alunos que apresentaram os níveis mais baixos de atividade física. Comparativamente aos alunos ativos, os inativos apresentaram um conhecimento mais limitado e, por vezes, incorreto, com alguns destes alunos a considerarem que não se sentiam capazes de organizar a sua própria atividade física. Segundo os seus relatos, assim como os dos alunos ativos, parece que ao longo das diversas etapas escolares, os professores de Educação Física não abordaram suficientemente a área dos conhecimentos, nomeadamente, a relação entre a atividade física e saúde. Pelo contrário, a grande maioria dos alunos percebeu que as atividades do currículo mais presentes nas aulas de Educação Física foram os jogos desportivos coletivos, seguindo-se as atividades individuais e, com muito menor expressão, as atividades rítmicas e

expressivas. Os alunos nada referiram sobre os jogos tradicionais e as atividades de exploração da natureza.

Efetivamente, este parece ser um problema identificado há algum tempo, uma vez que Carreiro da Costa e Piéron (1997) verificaram que os professores de Educação Física portugueses davam pouca importância à promoção de estilos de vida ativos e a conhecimentos da relação entre a atividade física e saúde, sugerindo que essa situação parece refletir uma cultura pedagógica que valoriza quase exclusivamente nas aulas de Educação Física os desportos colectivos de competição, ignorando os interesses das raparigas, e as atividades mais praticadas na idade adulta (Trost, 2004). Por sua vez, Castelli e Williams (2007) analisaram os conhecimentos relacionados com a atividade física e a saúde dos professores de Educação Física, assim como a seu sentimento de eficácia na transmissão deste tipo de conhecimentos aos alunos. Os referidos autores constataram que apesar dos professores se sentirem confiantes, não demonstram ter o conhecimento necessário, concluindo ser importante intervir ao nível da formação inicial e contínua dos professores de Educação Física. Recentemente, no contexto nacional, Guimarães e Carreiro da Costa (2014) investigaram o conhecimento que os professores estagiários de Educação Física e os respetivos orientadores de escola tinham sobre as recomendações de atividade física para os jovens. Guimarães e Carreiro da Costa (2014) encontraram que nenhum dos professores estagiários de Educação Física conhecia as recomendações de atividade física, sendo que apenas 8,8% dos orientadores demonstrou conhecer as recomendações. Estes resultados são concordantes com os de Harris (2013), uma vez que os professores estagiários de Educação Física e os seus orientadores demonstraram falta de conhecimento das recomendações de atividade física para os jovens, pouca atenção ao desenvolvimento da força e flexibilidade, e alguma confusão com as recomendações de atividade física para os adultos.

Em suma, os alunos revelaram não conhecer as recomendações de atividade física, possivelmente porque, segundo as suas palavras, os professores de Educação Física atribuíam pouca importância aos conhecimentos relacionados com a atividade física e saúde, privilegiando as atividades que, possivelmente, apresentavam um menor valor de transferência para a vida adulta (Trost, 2004).

Fatores comportamentais

Ao nível dos fatores comportamentais considere-se a atividade física realizada na escola para além da Educação Física e a atividade física realizada nos tempos de lazer, nomeadamente, a um nível informal e formal.

No que diz respeito aos fatores da atividade física realizada na escola para além da Educação Física, isto é, no recreio, nas atividades extracurriculares (AEC), nos torneios de atividade física e no desporto escolar, os alunos ativos apresentaram um perfil distinto do evidenciado pelos alunos inativos, desde logo a partir das idades mais baixas.

Ao nível da atividade física realizada no recreio escolar todos os alunos ativos disseram participar no 1º CEB, registrando-se um decréscimo na participação no 2º CEB para as raparigas e no 3º CEB para os rapazes. Pelo contrário, metade dos alunos inativos afirmou raramente praticar atividade física durante os períodos de recreio escolar no 1º CEB e os restantes indicaram, sobretudo, uma redução da participação na fase do 2º CEB. Significa isto que os alunos inativos, e em particular as raparigas, caracterizaram-se por desaproveitar mais cedo a oportunidade de realizar atividade física no recreio escolar. Cabe-nos ainda destacar que o período de transição do 2º para o 3º CEB parece ser crítico, uma vez que, segundo os testemunhos, é nesta fase que os jovens começam a trocar a atividade física espontânea realizada no recreio por outros comportamentos pouco ativos, influenciados, sobretudo, pelos amigos e pelas normas sociais. Especificamente, os testemunhos de vários alunos entrevistados vão de encontro às barreiras da atividade física identificadas por algumas das raparigas adolescentes que revelaram que após a escolaridade primária existia uma cultura própria escolar onde praticar atividade física no recreio era entendido como algo desajustado e imaturo (Azzarito & Hill, 2013; Slater & Tiggemann, 2010).

Na fase correspondente ao 1º CEB verificámos quais tinham sido as experiências de atividade física dos alunos no âmbito das AEC. Por um lado, a maioria dos adolescentes ativos mencionou participar em diversas atividades sobressaindo nos seus discursos o gosto, as experiências positivas e o apoio da família. Já metade dos alunos inativos revelou não participar, enquanto a outra metade participou apenas numa modalidade (natação), destacando-se os motivos de adesão extrínsecos (e.g., recomendação médica e doença) e os motivos de desistência associados a experiências negativas e a um sentimento de obrigação. Segundo a Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000, 2007; Ryan et al., 2009) estes são fatores que não favorecem a adoção e manutenção de um comportamento relacionado com a atividade física. Assim, as experiências diversas e positivas, sobretudo nas idades mais novas, estavam relacionadas com a adoção de um estilo de vida ativo por parte dos alunos, sendo fundamentais neste âmbito, tal como defende Kirk (2005). Por último, destaca-se que alguns dos alunos com um baixo estatuto socioeconómico, independentemente do estilo de vida, revelaram não participar nas AEC uma vez que a escola pública do 1º CEB não providenciou a oferta destas atividades. Isto parece significar a existência de mais uma barreira da atividade física que algumas das crianças com um estatuto socioeconómico baixo enfrentaram, o que não sucedeu no caso dos alunos com um elevado estatuto socioeconómico, que revelaram frequentar escolas de ensino particular e ter acesso às AEC.

Após o 1º CEB, os alunos ativos também se diferenciaram dos inativos por participarem mais nos torneios de atividade física. De um modo geral, os alunos ativos disseram participar nestes torneios ao longo das diversas etapas escolares, apontando como fatores de adesão o gosto, a orientação de objetivos para a mestria, os amigos, a oferta de escola e o professor de Educação Física. Por sua vez, a maioria dos alunos inativos raramente referiu participar nos torneios de atividade física, indicando um conjunto de fatores desfavoráveis à participação, nomeadamente,

níveis reduzidos de gosto, percepção de competência e orientação de objetivos para a mestria (Ntoumanis, 2012; Papaioannou et al., 2012), assim como a preferência por outras atividades (Dagkas & Stathi, 2007; Humbert et al., 2006) e a influência dos amigos (Coleman et al., 2008; Yungblut et al., 2012). De realçar que as raparigas ativas com um baixo estatuto socioeconómico reportaram na fase do ensino secundário enfrentar dificuldades para participar nos torneios escolares de atividade física, tendo de integrar as equipas dos rapazes e o quadro competitivo masculino. Segundo os seus testemunhos, o principal motivo prendeu-se com a falta de apoio das amigas para a participação conjunta nestas atividades, tal como aconteceu noutros estudos que envolveram alunos com um baixo estatuto socioeconómico (Dagkas & Stathi, 2007; Humbert et al., 2006) e raparigas em geral (Azzarito & Hill, 2013; Slater & Tiggemann, 2010).

De um modo geral, o desporto escolar foi pouco aproveitado pelos alunos para a prática de atividade física, principalmente no ensino secundário. Nesta fase, os alunos ativos com um elevado estatuto e todos os inativos revelaram não aderir ao desporto escolar, pois os primeiros indicaram já praticar atividade física formal fora da escola, enquanto os inativos apontaram barreiras relacionadas com diversos fatores motivacionais (e.g., reduzido gosto pela atividade física e a competição, percepção de competência), experiências negativas e a influência de amigos. Já a maioria dos alunos ativos com um baixo estatuto socioeconómico, e em particular as duas raparigas, distinguiram-se por na fase do ensino secundário pertencerem a diversos núcleos de desporto escolar, apontando como motivos para aderir, o gosto, os objetivos para a mestria e o apoio dos amigos. Estes resultados confirmam os encontrados por Marques et al. (2013) dado que a atitude face à atividade física, a percepção de competência, a orientação de objetivos e o papel dos amigos foram fatores que surgiram associados à participação dos adolescentes no desporto escolar. Por outro lado, o nosso estudo corrobora a conclusão de Silva et al. (2010) de que o contexto do desporto escolar pode ter um impacto importante nos níveis de atividade física dos jovens, sobretudo das raparigas, e agora acrescentamos nós, com um baixo estatuto socioeconómico. A este respeito, relembra-se que no estudo extensivo verificámos que 26,9% (rapazes = 24,1%; raparigas = 29,5%) dos alunos da escola A (população escolar maioritariamente composta por alunos com um baixo estatuto socioeconómico) disse participar no desporto escolar, contra 11,9% (rapazes = 10,7%; raparigas = 12,8%) dos alunos da escola B (população escolar maioritariamente com um elevado estatuto socioeconómico).

Ao nível da atividade física de lazer, informal e formal, também se verificaram diferenças entre os alunos ativos e os inativos, assumindo o estatuto socioeconómico um papel importante. No âmbito da atividade física informal, de um modo geral, os alunos fisicamente ativos com um baixo estatuto socioeconómico referiram praticar desde a infância até à adolescência, caracterizando-se por passar muito tempo na rua. Já a maioria dos alunos ativos com um elevado estatuto socioeconómico também mencionaram praticar atividade física informal, embora se registre um decréscimo na participação com o avanço da idade. Entre os motivos associados à participação

destaca-se, em comum, o gosto, o apoio dos amigos e familiares, e as condições envolventes à zona habitacional. Associado ao decréscimo da participação surgiu a realização de atividade física formal, a falta de apoio dos amigos e outros interesses. Por sua vez, a maioria dos inativos testemunhou que raramente praticou atividade física informal pela falta de apoio dos amigos e familiares, as condições do bairro e a preferência por atividades sedentárias, como ver televisão e utilizar o computador. Especificamente, os alunos inativos com um baixo estatuto socioeconómico caracterizaram-se por passar mais tempo em casa do que na rua.

Quanto à atividade física formal, a maioria dos alunos fisicamente ativos com um elevado estatuto socioeconómico mencionou praticar em todas as etapas, destacando-se as experiências agradáveis e o apoio dos familiares. Já a maioria dos alunos ativos com um baixo estatuto mencionou não ter praticado no 1º CEB, tendo assim menos oportunidades nesta etapa onde a participação e as experiências agradáveis podem ser críticas para a adoção e manutenção de um estilo de vida ativo (Bélanger et al., 2011; Kirk, 2005). Porém, a maioria destes alunos revelou praticar atividade formal durante a fase do ensino secundário, sobressaindo nas suas declarações os motivos relacionados com o apoio de outros significantes, a escola e os professores de Educação Física. Por sua vez, nenhum aluno inativo disse praticar atividade física formal na fase do ensino secundário. Particularmente, alguns alunos inativos referiram nunca ter praticado formalmente emergindo os motivos relacionados com a amotivação, a perceção de competência, outros interesses, o tempo e o apoio dos pais. Os restantes disseram praticar atividade física formal e desistiram devido ao gosto, perceção de competência, experiências desfavoráveis, treinador e apoio dos pais.

Em jeito de balanço, de um modo geral, estes dados demonstram que na análise dos fatores associados à participação em atividade física dos adolescentes é importante considerar-se o tipo de atividade física, o sexo, o estatuto socioeconómico dos alunos e a idade. No presente estudo, destaca-se que os alunos fisicamente ativos com um baixo estatuto socioeconómico, raparigas inclusive, indicaram realizar mais atividade física informal do que os alunos com um elevado estatuto socioeconómico. Talvez este fato esteja relacionado com os maiores obstáculos com que se depararam os alunos com um baixo estatuto socioeconómico para participar nas atividades físicas formais, sobretudo na fase do 1º CEB. Aqueles que mais tarde conseguiram aderir à prática de atividade física formal fora do contexto escolar, apontaram, particularmente, o importante contributo da escola, dos professores de Educação Física e de outros significantes (e.g., treinadores, dirigentes). Por exemplo, segundo os testemunhos dos alunos com um baixo estatuto, estes ajudaram-nos a superar algumas das suas dificuldades económicas associadas à participação, ao transporte e a estabelecer a ligação com clubes desportivos. Por último, no presente estudo, concluímos que no que se refere à atividade física informal e formal sobressaem os correlatos psicológicos (e.g., atitudes, motivação, perceção de competência), o tipo de experiências de atividade física, o apoio dos familiares, dos amigos e dos outros significantes, a escola e a

Educação Física, e os fatores ambientais. Vários são os estudos quantitativos (Biddle et al., 2011a; Sallis et al., 2000; Van der Horst et al., 2007) e qualitativos (Craike et al., 2009; Humbert et al., 2008; Yungblut et al., 2012) que demonstram que estes fatores são importantes para se compreender porque os jovens praticam atividade física.

Fatores sociais e culturais

Ao nível dos fatores sociais relacionados com a família, no presente estudo verificámos que os alunos ativos e inativos disseram que os seus pais tinham, principalmente, um estilo de vida pouco ativo. Estes dados parecem confirmar que os níveis de atividade física dos pais não estão relacionados com níveis de atividade física dos filhos, tal como suportam diversas investigações (Biddle et al., 2011a; Gustafson & Rhodes, 2006; Sallis et al., 2000; Uijtdewilligen et al., 2011). Porém, regista-se que os alunos ativos foram os únicos a relatar que os seus pais conversavam com eles sobre as experiências de atividade física que tiveram enquanto mais novos, o que de algum modo pode constituir-se como uma influência indireta dos pais sobre os filhos para a prática de atividade física. Adicionalmente, para além dos pais, todos os rapazes ativos e a grande maioria dos alunos inativos revelou que os seus irmãos tinham um estilo de vida inativo. Distintamente, todas as raparigas ativas referiram ter irmãos fisicamente ativos, sendo estes na sua maioria mais velhos. Estes dados parecem sugerir que para as raparigas, ter um irmão mais velho e fisicamente ativo como referência pode ser um fator importante na adoção de um estilo de vida ativo. Apesar de ser um dado pouco consistente na literatura, a atividade física do irmão é um apontada como um correlato da atividade física dos jovens em alguns estudos (Coleman et al., 2008; Sallis et al., 2000).

O presente estudo coloca ainda em evidência que mais importante do que os níveis de atividade física dos familiares, foi o apoio oferecido para a prática, tal como demonstram diversos investigadores (Biddle et al., 2005; Gustafson & Rhodes, 2006; Sallis et al., 2000; Van der Horst et al., 2007). Consistente com a literatura, os alunos ativos disseram ter sido mais apoiados (e.g., encorajamento, atitudes dos pais, regras) para a prática de atividade física pelos seus familiares ao longo da vida, do que os alunos inativos. A maioria dos alunos inativos referiu que o apoio para a prática de atividade física, quando existiu, decresceu com a idade, sendo mais reduzido na fase do ensino secundário. Por exemplo, o estudo longitudinal de Davidson e Jago (2009) demonstrou que o apoio constante da família durante a adolescência foi um fator decisivo para que as raparigas estabelecessem e mantivessem elevados níveis de atividade física entre os 9 e os 15 anos, enquanto a ausência ou a diminuição deste apoio estavam associadas à redução da participação ou à inatividade física das raparigas. Complementarmente, são diversos os estudos qualitativos onde os próprios adolescentes identificam este fator como fundamental para a manutenção ou redução dos seus níveis de atividade física com o avanço da idade (Bélanger et al., 2011; Craike et al., 2009; Knowles et al., 2011).

Porém, ainda ao nível do apoio da família, uma importante diferença emergiu entre os alunos consoante o seu estatuto socioeconómico. Assinaladamente, os alunos ativos com um baixo estatuto socioeconómico disseram ter menor apoio ao nível do transporte e ajuda direta (e.g., inscrição, suporte dos custos, observação da prática) quando comparados com os alunos ativos com um elevado estatuto. A ausência deste apoio fez com que uma aluna ativa com um baixo estatuto socioeconómico (Ana), nunca tenha praticado atividade física formal fora do contexto escolar. Já os restantes alunos ativos com um baixo estatuto, superaram esta falta de apoio e conseguiram praticar atividade física formal devido a uma forte autodeterminação associada à ajuda fornecida pela escola, professores de Educação Física e outros significantes (e.g., treinadores, dirigentes). A título ilustrativo, recorda-se que foi o professor de Educação Física do Fábio que estabeleceu a ligação com o treinador do clube para que este comesse a praticar atividade física formal fora da escola. A Francisca, por sua vez, apenas disse praticar desporto formal porque o seu treinador assegurava o transporte necessário entre a sua casa e o clube de futsal. O Nélson, por não ter dinheiro para pagar as mensalidades da capoeira, ajudava o seu treinador no transporte e manutenção do material desportivo. De notar ainda que alguns dos alunos inativos com um baixo estatuto socioeconómico, quando num determinado momento das suas vidas revelaram a intenção de praticar atividade física (e.g., Fernando e o futebol; Cristina e o ginásio; Tânia e a natação), também se viram impedidos pelas dificuldades económicas e/ou falta de transporte disponibilizado pelos seus pais. Já a maioria dos alunos ativos raramente identificaram os custos económicos e a falta de transporte como uma barreira à participação em atividade física, nem se refeririam à ajuda de outros significantes.

De um modo geral, estes resultados são coerentes com os de outros estudos que investigaram os correlatos da atividade física, colocando no centro da análise os adolescentes com diferentes estatutos socioeconómicos (Dagkas & Stathi, 2007; Humbert et al., 2006). A este respeito, Humbert et al. (2006) encontraram que os adolescentes com um elevado estatuto socioeconómico consideraram importante e dispunham de transporte providenciado pelos seus pais até ao local do treino, enquanto os adolescentes de um baixo estatuto socioeconómico apresentaram uma perspetiva mais abrangente indicando que qualquer ajuda de um adulto para facilitar a sua participação em atividade física era desejável e bem recebida. Resumindo, os jovens com um baixo estatuto socioeconómico parecem enfrentar mais barreiras de atividade física, também ao nível do apoio familiar, do que aqueles com um elevado estatuto.

Outro tema chave que surgiu no âmbito dos fatores sociais foi a influência dos amigos na prática de atividade física. Na literatura quantitativa, alguns estudos demonstram a existência de uma relação positiva entre os níveis de atividade física dos amigos, a participação conjunta e o apoio fornecido (e.g., encorajamento) com os níveis de atividade física dos adolescentes (Maturo & Cunningham, 2013; Sawka et al., 2013). No nosso estudo, os alunos ativos diferenciaram-se dos alunos inativos em cada um dos referidos fatores. Primeiro, a maioria dos alunos ativos referiu que

sempre teve amigos fisicamente ativos. Por outro lado, metade dos alunos inativos afirmou ter amigos ativos e inativos, enquanto a maioria dos rapazes inativos apontou que os seus amigos eram, sobretudo, pouco ativos.

No que se refere à participação conjunta, a maioria dos ativos disse ter praticado atividade física com os seus amigos em diversas etapas da vida e em diferentes contextos (e.g., escolar, formal, informal). Já os alunos inativos referiram raramente praticar atividade física com os seus amigos, sobretudo, no ensino secundário. Todavia, até ao 2º CEB foram mais os rapazes inativos do que as raparigas inativas que afirmaram ter praticado atividade física na companhia dos amigos.

Quanto ao último fator, o apoio fornecido, a maioria dos adolescentes ativos relatou ter sido apoiada (e.g., encorajamento, inscrição conjunta), sendo que esse apoio manteve-se constante ao longo das diversas etapas da vida e incidiu mais sobre as atividades físicas que decorriam num contexto informal ou escolar. Por outro lado, a maioria dos alunos inativos mencionou ter sido pouco encorajada a praticar pelos amigos, sobretudo na fase do ensino secundário. Estes dados são coerentes com outros encontrados em diversos estudos qualitativos, onde os adolescentes fisicamente ativos referem a importância da prática conjunta com os amigos, uma vez que a experiência é percebida como mais divertida, segura, confortável e permite fortalecer as relações sociais (Brooks & Magnusson, 2007; Coleman et al., 2008; Humbert et al., 2008), e do apoio recebido (Craike et al., 2009; Humbert et al., 2008; Yungblut et al., 2012). Por outro lado, os adolescentes também entendem como barreiras os reduzidos níveis de atividade física dos seus amigos (Coleman et al., 2008; Craike et al., 2009; Knowles et al., 2011), a não participação conjunta (Humbert et al., 2008; Knowles et al., 2011; Slater & Tiggemann, 2010), a falta de apoio (Craike et al., 2009; Dagkas & Stathi, 2007; Knowles et al., 2011) e, ainda, a preferência e participação dos amigos em outras atividades de lazer passivas (Craike et al., 2009; Dagkas & Stathi, 2007; Humbert et al., 2008). Relativamente à realização de atividades de lazer com amigos, importa destacar que no nosso estudo tanto os alunos ativos como os inativos disseram envolver-se com os amigos na realização de diversas atividades de lazer com um cariz predominantemente social (e.g., conviver, ir ao cinema), especialmente a partir do final do 3º CEB. Contudo, foram mais os alunos inativos do que os ativos a referirem a adesão a comportamentos do tipo sedentário conjuntamente com os amigos (e.g., videojogos).

Em suma, verificámos que os amigos assumem um papel fundamental no âmbito das experiências relacionadas com a atividade física e outras atividades lazer, acentuando-se a sua influência com o avançar da idade. O nosso estudo demonstrou também que diferentes estilos de vida podem refletir diferentes padrões, sobretudo, de apoio recebido por parte dos amigos para a prática de atividade física.

Fatores relacionados com a Educação Física

A compreensão dos fatores relacionados com a Educação Física segundo o estilo de vida dos alunos constituiu-se um tema primordial na nossa investigação. De uma forma geral, verificámos que os alunos ativos diferenciaram-se dos inativos nas experiências em Expressão e Educação Física-Motora (EEFM) e em Educação Física, na atitude relativa aos professores de Educação Física e aos seus pares, e no entendimento da aula ideal e das finalidades da Educação Física. Contudo, não se registaram diferenças assinaláveis ao nível do currículo percebido, como já tivemos oportunidade de demonstrar, e na concepção do professor de Educação Física ideal.

Ao longo da presente discussão já verificámos a importância que as experiências de atividade física diversificadas e agradáveis, desde logo a partir das idades mais baixas, podem assumir na adoção e manutenção de um estilo de vida ativo (Bélanger et al., 2011; Kirk, 2005; Tappe & Burgeson, 2004). Quando se referem à escola do 1º CEB, constata-se que a maioria dos alunos ativos revelou ter tido EEFM e classificou as suas experiências como positivas. Contrariamente, apenas metade dos alunos inativos disse ter participado em EEFM, sendo que alguns deles classificaram as suas experiências como desfavoráveis. A este respeito, independentemente do estilo de vida, encontrámos que apenas metade dos alunos com um baixo estatuto socioeconómico afirmaram ter EEFM, sendo maioritariamente orientados por professores do ensino geral, enquanto a maioria dos alunos com um elevado estatuto referiu ter EEFM e com um professor especialista em Educação Física. É importante recordar que nesta fase os alunos com um baixo estatuto reportaram frequentar escolas públicas e os alunos com um elevado estatuto escolas de ensino particular. Assim, estes dados reforçam, por um lado, que a presença de uma Educação Física de qualidade no 1º CEB foi fundamental para a promoção de estilos de vida ativos e que, por outro lado, deveria ter estado mais acessível para aqueles que frequentaram escolas públicas.

Nas etapas escolares seguintes todos os alunos dispuseram de acesso à disciplina de Educação Física e os ativos revelaram, de um modo geral, ter experiências mais agradáveis relacionadas com os conteúdos, as características das aulas e os sentimentos obtidos durante a prática do que os alunos inativos. Ao nível dos conteúdos, os alunos ativos revelaram uma atitude favorável perante a maioria das atividades, preferindo atividades diversificadas, desafiantes e novas. Enfatizaram ainda a participação e o progresso individual, característica que vai de encontro à sua elevada orientação para a mestria. Quanto às características das aulas, os rapazes ativos destacaram a competição, conforme a sua orientação para a performance-aproximação, e as aulas politemáticas, enquanto as raparigas valorizaram as aulas inclusivas (i.e., não haver separação por sexo e/ou capacidades). Os alunos ativos revelaram diversos sentimentos positivos durante a prática (e.g., gosto, diversão, prazer). Estes resultados parecem estar em consonância com os de algumas investigações qualitativas que demonstram que a diversificação das atividades, os exercícios desafiantes, o enfoque na participação e no progresso individual, a perceção de

competência, a motivação intrínseca e o prazer na prática, são indicadores que emergem nos discursos das adolescentes fisicamente ativas quando se referem ao contexto da Educação Física (Azzarito & Hill, 2013; Knowles et al., 2011; Yungblut et al., 2012).

Quanto aos alunos inativos, verifica-se que, de um modo geral, a sua maioria referiu frequentemente ter experiências desfavoráveis em Educação Física. Ao nível dos conteúdos, disseram ter atividades que mais e menos preferem, dependendo da sua perceção de competência, do esforço requerido, dos níveis médios de orientação para a mestria e para a performance-evitamento, das experiências anteriores e da utilidade futura. Ao nível das características das aulas, os rapazes disseram não gostar da competição e de aulas intensas, e as raparigas da pouca diversidade das atividades, referindo estar mais presentes os jogos desportivos coletivos. Ainda, os alunos inativos revelaram diversos sentimentos desfavoráveis (e.g., aborrecimento, obrigação, desconforto) durante a prática das atividades físicas no contexto da Educação Física. Na literatura, são diversos os estudos em que os adolescentes inativos associam as experiências de atividade física desagradáveis a uma reduzida diversificação das atividades, à competição, a atividades não desafiantes e à falta de autonomia (Brooks & Magnusson, 2007; Craike et al., 2009; Yungblut et al., 2012). Especificamente, o enfoque na competição e a participação em jogos desportivos coletivos estava relacionado com a pressão para ganhar, o aumento das preocupações acerca do próprio, a ausência de diversão e a ausência de oportunidades para aprender e progredir (Azzarito & Hill, 2013; Brooks & Magnusson, 2007; Craike et al., 2009; Yungblut et al., 2012).

No nosso estudo, talvez o fato dos professores de Educação Física, segundo a perspetiva dos alunos inativos, não oferecerem um currículo que vá de encontro aos seus interesses (i.e., atividades não competitivas, diversificadas, consideradas úteis para o futuro e percecionadas como divertidas), as suas experiências não tenham sido favoráveis. Por outro lado, os indicadores motivacionais evidenciados pelos alunos inativos, tais como a reduzida perceção de competência, níveis médios de orientação de objetivos para a mestria e para a performance-evitamento, também não são favoráveis no âmbito da Educação Física (Ntoumanis, 2012; Papaioannou et al., 2012).

Por último, os alunos inativos, em particular as raparigas, foram os únicos a mencionar os fatores relacionados com os momentos anteriores e posteriores às aulas de Educação Física. Especificamente, diversos alunos inativos associaram a Educação Física a uma experiência desfavorável, centrando-se em questões como carregar uma mala com o material desportivo para a escola, equipar/desequipar, suar e ter de ir para as aulas seguintes sem a possibilidade de tomar banho devido às condições dos balneários e às limitações temporais. Em diversas investigações, estes fatores também foram apontados pelas raparigas inativas (Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012) ou por aquelas que reduziram os níveis de participação com a idade (Knowles et al., 2011).

Em suma, o nosso estudo coloca em evidência que as experiências agradáveis e não agradáveis em Educação Física parecem estar relacionadas, respetivamente, com um estilo de vida

ativo e inativo. Logo, promover experiências agradáveis em Educação Física é essencial na promoção de estilos de vida ativos. Esta conclusão está em linha com as investigações que demonstram que as experiências agradáveis em Educação Física são fundamentais e estão positivamente correlacionadas com a participação em atividade física informal e formal, dentro e fora da escola, entre os jovens com idades dos 5 aos 17 anos (Findlay, Garner, & Kohen, 2010), e com a atividade física realizada ao longo da vida (Kjønniksen et al., 2009b). Contrariamente, as experiências negativas em Educação Física parecem ter um impacto desfavorável na atividade física realizada na idade adulta (Cardinal, Yan, & Cardinal, 2013).

No presente estudo, constatámos que as experiências dos alunos em Educação Física também são influenciadas pelos professores. Especificamente, verificámos que os alunos fisicamente ativos e os alunos inativos apresentaram uma atitude diferenciada relativamente aos seus professores de Educação Física. Por um lado, a maioria dos alunos ativos demonstrou uma atitude favorável enfatizando, sobretudo, o estabelecimento de um bom clima relacional (e.g., relação professor-aluno) e o acompanhamento das atividades de aprendizagem (e.g., regularidade, feedback, incentivo), as características das aulas (e.g., politemáticas) e, com menor ênfase, a atitude profissional (e.g., exigência) e a personalidade dos professores (e.g., simpatia). Por outro lado, apesar de metade dos alunos inativos ter uma atitude favorável, alguns apontaram desfavoravelmente as questões da avaliação. A outra metade dos alunos inativos apresentou uma atitude claramente desfavorável, que emergiu desde logo nas idades mais baixas, com os rapazes a apontarem problemas ao nível do clima relacional (e.g., professores controladores, que comunicaram com gritos e os colocaram fora da aula) e as raparigas a referirem o acompanhamento das atividades e a escolha dos grupos.

Consta-se assim que, independentemente do estilo de vida, a atitude que os alunos constroem acerca do professor de Educação Física, assim como entendimento do que é o professor de Educação Física ideal, parece depender da forma como este gere as variáveis de eficácia do ensino das atividades físicas e desportivas, nomeadamente, o feedback, o clima relacional e a organização (Carreiro da Costa, 1991). De fato, na literatura qualitativa os jovens apontam a relação com o professor, o apoio e o encorajamento, o feedback, a ajuda na progressão das atividades e o nível de dificuldade da tarefa proposta, como fatores que podem afetar a sua aprendizagem nas aulas de Educação Física, assim como o seu estilo de vida relacionado com a atividade física (Azzarito & Hill, 2013; Knowles et al., 2011; Yungblut et al., 2012).

De referir ainda que, no nosso estudo, todos os alunos disseram preferir um clima motivacional para a mestria, onde o enfoque é colocado na progressão individual e não na competição. Este, de fato, é o clima que surge associado a melhores padrões motivacionais por parte dos alunos (Braithwaite et al., 2011; Ntoumanis & Biddle, 1999) e que segundo a Teoria da Orientação dos Objetivos (Elliot & Church, 1997; Nicholls, 1989) deve ser dominante nas aulas de

Educação Física (Papaioannou et al., 2012). Porém, para os rapazes ativos, também era importante que as aulas tivessem momentos de competição, ao contrário do que referiram os alunos inativos.

Quanto à organização, não podemos deixar de destacar um aspeto crítico que emergiu principalmente no discurso das raparigas, nomeadamente, a formação dos grupos. Por um lado, as raparigas, sobretudo as ativas, disseram não gostar das aulas em que sentiam que o professor diferenciava os alunos tendo por base, exclusivamente, o sexo ou o nível de capacidade, algo que disseram acontecer frequentemente. Por outro lado, as raparigas inativas referiram-se especificamente às situações das aulas em que o professor deixava os alunos formarem os grupos/equipas, sendo estas normalmente selecionadas em último lugar, algo que descreveram como constrangedor. Verifica-se, assim, que a formação dos grupos em Educação Física é uma questão muito importante, à qual os professores de Educação Física devem estar particularmente atentos. A este respeito, Cardinal, Yan e Cardinal (2013) num estudo que envolveu estudantes do ensino superior, constataram que aqueles que revelaram ter sido escolhidos em último lugar pelos seus pares aquando da formação de grupos/equipas no contexto da Educação Física nas idades mais baixas, praticavam menos atividade física na idade adulta. Concluíram que esta é uma prática que deve ser eliminada da Educação Física, pois aqueles que normalmente são escolhidos em último (e.g., menos capacidades, menos aptidão física) são os que possivelmente mais podem beneficiar de uma Educação Física conduzida com qualidade.

De um modo geral, no nosso estudo, conclui-se que os alunos ativos apresentaram uma atitude mais favorável perante os professores de Educação Física do que os inativos, situando-se as diferenças, principalmente, ao nível do clima relacional e do acompanhamento das atividades de aprendizagem.

Para além dos professores, já percebemos que os pares também assumiram um papel fundamental nas experiências de Educação Física dos alunos. Vários são os estudos em que os próprios adolescentes indicam que a presença de amigos na prática de atividade física é fundamental, também no contexto da Educação Física, uma vez que a experiência tende a ser percebida como mais divertida (Azzarito & Hill, 2013; Humbert et al., 2006; Yungblut et al., 2012), confortável, segura e existe a possibilidade de fortalecer as relações sociais (Azzarito & Hill, 2013; Yungblut et al., 2012). No nosso estudo emergiram, sobretudo, dois aspetos fundamentais, nomeadamente, a relação e a preferência pelos pares para acompanhar a realização das atividades no contexto da Educação Física. De um modo geral, todos os alunos ativos revelaram manter um bom relacionamento com os pares em Educação Física ao longo das várias etapas escolares e indicaram preferir realizar as atividades físicas na companhia só dos rapazes, dos rapazes e das raparigas ou dos mais competentes. Já a maioria dos alunos inativos indicou ter, pelo menos numa das etapas escolares, alguns problemas relacionais com os colegas em Educação Física, e todas as raparigas preferiam realizar as atividades com quem melhor se relacionavam, enquanto os rapazes preferiam realizar individualmente, em grupo ou na companhia dos mais

competentes. Em suma, independentemente do estilo de vida, a maioria dos rapazes parece valorizar a realização das atividades junto dos mais competentes e as raparigas valorizam, sobretudo, a inclusão (ativas) e com quem se dão melhor (inativas). O conhecimento da relação e das preferências dos alunos sobre os pares pode ser fundamental para que o professor possa, para além dos aspetos técnicos das atividades pedagógicas, delinear estratégias que visem promover as relações interpessoais, uma necessidade psicológica básica que quando satisfeita, na companhia da perceção de competência e da autonomia, contribui para o desenvolvimento da motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2000; Ryan et al., 2009).

No que concerne ao entendimento da aula de Educação Física ideal, os alunos ativos centraram a sua resposta nos conteúdos que mais gostavam, atividades diversificadas e aulas com objetivos. Destaca-se, portanto, a questão do prazer na prática e da motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2000; Ryan et al., 2009). Quanto aos alunos inativos, sobressaíram, dois tipos de resposta. Alguns basearam-se as suas respostas numa perspetiva de catarse, baixa intensidade na prática ou até em não haver aula. Outros referiram que a aula de Educação Física ideal passava por praticar as atividades que mais gostavam, onde se sentissem mais competentes, realçando ainda a autonomia, todos constructos fundamentais para a Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000; Ryan et al., 2009). Nesta discussão, já referimos por diversas vezes a importância do gosto, da perceção de competência e, no ponto anterior, das relações interpessoais. Por conseguinte, centramos agora a nossa atenção no fator autonomia. No caso da Educação Física, vários são os estudos que demonstram que a autonomia é fundamental por estar relacionada com as experiências favoráveis, assim como com a adoção e manutenção de estilos de vida ativos por parte dos adolescentes (Azzarito & Hill, 2013; Enright & O'Sullivan, 2010; Knowles et al., 2011; Yungblut et al., 2012). Por exemplo, numa investigação com o objetivo de compreender e transformar as barreiras da atividade física identificadas pelas raparigas adolescentes, Enright e O'Sullivan (2010) verificaram que um currículo negociado ligando a Educação Física aos contextos culturais das vidas das adolescentes facilitava a participação. Resumindo, parece que proporcionar aos alunos a oportunidade de tomar decisões sobre o currículo é crucial para a aprendizagem e a promoção de estilos de vida ativos, tal como sugerido por alguns alunos inativos.

Por último, a grande maioria dos alunos ativos caracterizaram-se por apontar, ao nível das finalidades da Educação Física, a promoção do gosto pela atividade física e de estilos vida ativos, enquanto os alunos inativos referiram, para além deste objetivo, a função de catarse. Possivelmente, esta posição parece estar de acordo com a pouca importância atribuída à disciplina no currículo, atitude sobre a qual os professores de Educação Física devem conseguir intervir e alterar, uma vez que anteriormente verificámos que estas variáveis estavam relacionadas com um estilo de vida ativo.

Fatores ambientais

Centremos agora a nossa atenção na discussão dos fatores ambientais, nomeadamente, no tipo de casa, nas instalações e políticas de atividade física do bairro e, por último, nas instalações e políticas de atividade física da escola. Relativamente aos dois primeiros pontos, tipo de casa e instalações e políticas de atividade física do bairro, verifica-se uma tendência que, independentemente do estilo de vida, favorece os alunos com um elevado estatuto socioeconómico comparativamente aos alunos com um baixo estatuto. Este resultado é congruente com os de outras investigações que analisaram, segundo as perspetivas dos adolescentes com diferentes estatutos socioeconómicos, os correlatos da atividade física, inclusivamente os ambientais (Dagkas & Stathi, 2007; Humbert et al., 2006).

Quanto ao primeiro fator, o tipo de casa, constatámos que todos os alunos entrevistados com um baixo estatuto socioeconómico disseram ter morado num apartamento e apenas uma minoria referiu ter acesso a alguns equipamentos (e.g., halteres) para realizar atividade física em casa. Contrariamente, a maioria dos alunos entrevistados com um elevado estatuto socioeconómico mencionou sempre ter morado numa vivenda ou num condomínio privado e, por isso, revelaram ter acesso a diversas instalações (e.g., corte de ténis, piscina) e equipamentos para poder realizar atividade física. Portanto, estes resultados indicam que a maioria dos alunos com um elevado estatuto socioeconómico tinha, em casa ou na zona imediatamente envolvente, mais facilidade de acesso a instalações e equipamentos para poder realizar atividade física do que os alunos com um baixo estatuto.

Quanto ao segundo fator, instalações e políticas de atividade física do bairro, metade dos alunos com um baixo estatuto socioeconómico demonstraram ter um perfil intermédio, isto é, apontaram aspetos favoráveis e desfavoráveis, enquanto a restante metade evidenciou, sobretudo, aspetos desfavoráveis. Por sua vez, a maioria dos alunos com um elevado estatuto socioeconómico demonstraram ter um perfil favorável ou intermédio, e apenas dois um perfil desfavorável. Considere-se, primeiramente, os aspetos desfavoráveis e favoráveis apontados pelos alunos com um baixo estatuto socioeconómico. De um modo geral, nos discursos emergiram os aspetos desfavoráveis relacionados com os programas de atividade física, o acesso e as instalações.

No que se refere aos programas de atividade física, os alunos com um baixo estatuto socioeconómico indicaram a reduzida existência e diversidade de oferta de clubes desportivos e de eventos de promoção da atividade física. Na literatura qualitativa, os adolescentes com um baixo estatuto também apontaram estes mesmos fatores como um obstáculo à participação (Dagkas & Stathi, 2007; Humbert et al., 2008). Adicionalmente, no nosso estudo, verificámos que as raparigas ativas com um baixo estatuto disseram que na zona onde moravam não havia clubes desportivos que oferecessem e possibilitassem a participação nas atividades que mais gostavam, a saber, voleibol (Ana) e futsal (Francisca). Parece assim que, tal como em outros estudos, as raparigas depararam-se com uma menor oferta de programas de atividade física do que os rapazes (Slater &

Tiggemann, 2010) e a oferta existente muitas vezes não vai de encontro aos seus interesses (Azzarito & Hill, 2013; Yungblut et al., 2012), sobretudo após os 14 anos de idade (Bélanger et al., 2011; Ries et al., 2008).

Um outro aspeto desfavorável apontado pelos alunos com um baixo estatuto socioeconómico foi a dificuldade de acesso à prática, sobretudo devido aos custos económicos e à não proximidade dos clubes desportivos, o que associado à falta de apoio dos pais, se constituiu como um obstáculo à participação. Resultados similares foram reportados pelos adolescentes em geral (Bélanger et al., 2011; Craike et al., 2009; Slater & Tiggemann, 2010) e por aqueles com um baixo estatuto socioeconómico (Dagkas & Stathi, 2007; Humbert et al., 2006). Os alunos ativos com um baixo estatuto socioeconómico que conseguiram superar este obstáculo diferenciaram-se dos seus pares inativos uma vez que tinham um perfil motivacional mais favorável (e.g., atitude, perceção de competência, objetivos para a mestria) e contaram com o apoio fundamental da escola, dos professores de Educação Física ou de outros significantes.

Quanto às instalações, os alunos entrevistados reportaram a inexistência de infraestruturas e de espaços adequados para realizar atividade física no seu bairro, ou a existência de espaços mas em condições degradadas. Estes também são alguns dos fatores desfavoráveis apontados pelos adolescentes em geral (Humbert et al., 2008; Ries et al., 2008) e por aqueles com um baixo estatuto socioeconómico (Dagkas & Stathi, 2007; Humbert et al., 2006). Contrariamente, entre os alunos com um baixo estatuto socioeconómico e classificados com um perfil intermédio, os fatores considerados favoráveis estavam relacionados com as instalações, pois consideraram que existiam espaços e infraestruturas adequadas para a prática de atividade física.

Passemos agora a analisar os alunos com um estatuto socioeconómico elevado, primeiro os que apresentaram um perfil favorável e intermédio, e depois os alunos com um perfil desfavorável.

A maioria dos alunos com um estatuto socioeconómico elevado apontou uma diversidade de aspetos positivos ao nível dos programas de atividade física, tais como a existência de clubes desportivos, de eventos que promoviam a prática de atividade física e de diversas oportunidades para praticar atividade física. Sallis et al. (2000) demonstrou que a oferta de programas de atividade física para as crianças e as oportunidades de prática para os adolescentes estavam relacionadas positivamente com a participação nas atividades físicas. Outros estudos demonstraram também que os adolescentes com um elevado estatuto socioeconómico ativos revelaram ter acesso a diferentes programas de atividade física (Dagkas & Stathi, 2007; Humbert et al., 2006).

Outros fatores positivos relacionados com o bairro e apontados pelos adolescentes com um elevado estatuto socioeconómico foram o acesso à prática e as instalações, isto é, a proximidade e existência de espaços (e.g., parques, praia, passeios para caminhar) e instalações (e.g., recintos desportivos) adequadas à prática de atividade física. Estes são fatores que, frequentemente surgem associados de forma positiva à atividade física das crianças e/ou adolescentes em diversos estudos quantitativos (de Vet et al., 2011; Ding et al., 2011; Oliveira et al., 2014) e qualitativos (Dagkas &

Stathi, 2007; Humbert et al., 2006; Ries et al., 2008). Porém, os adolescentes com um elevado estatuto que revelaram ter um perfil intermédio, e a minoria com um perfil desfavorável, também referiram alguns aspetos negativos do bairro, nomeadamente, o acesso à atividade física (e.g., não proximidade dos clubes desportivos) e às instalações (e.g., inexistência de espaços adequados para a atividade física formal e informal). Ainda assim é de referir que na maior parte destes casos os alunos testemunharam que, se realmente quisessem praticar atividade física, podiam contar com o apoio dos pais para, por exemplo, os transportar até ao clube desportivo que ficava distante de sua casa, o que não aconteceu no caso dos alunos com um baixo estatuto socioeconómico. Conclui-se assim que os fatores ambientais relacionados com os programas de atividade física, acesso e instalações, parecem ser mais importantes para os alunos com um baixo estatuto socioeconómico.

Analisemos agora o último fator, instalações e políticas de atividade física da escola.

Quanto às instalações, mais de metade dos alunos entrevistados, onde se incluem todos os rapazes, declarou estar satisfeita com as instalações e equipamentos escolares relacionados com a prática de atividade física. Porém, a maioria das raparigas ativas considerou que, pelo menos numa determinada etapa escolar, as instalações desportivas não eram as mais adequadas. Já a maioria das raparigas inativas referiu os balneários e as más condições para equipar e realizar os hábitos de higiene, fatores desfavoráveis que noutras investigações também foram apontados pelas raparigas inativas (Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012) ou por aquelas que reduziram os níveis de participação com a idade (Knowles et al., 2011).

Outra tema que emergiu na entrevista relaciona-se com a posição dos alunos perante o sucesso da Escola e da Educação Física na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis entre as crianças e os adolescentes, o qual designámos de políticas de atividade física da escola. A este respeito, os alunos ativos diferenciaram-se dos inativos por se encontrarem, de um modo geral, mais satisfeitos com o papel da escola e da Educação Física. Especificamente, metade dos alunos ativos apresentou um perfil favorável e metade um perfil intermédio, sendo que estes últimos apesar de identificarem alguns fatores como positivos consideraram que a escola e a Educação Física poderiam fazer mais para promover a atividade física entre os jovens. Por outro lado, a maioria dos alunos inativos apresentou um perfil intermédio e um aluno um perfil desfavorável, ou seja, todos entenderam que a escola podia ter tido um papel mais importante na promoção da atividade física.

Foquemos, primeiramente, a nossa atenção nos fatores enunciados pelos alunos ativos. No âmbito da promoção de estilos de vida ativos e saudáveis, os alunos ativos consideraram os seguintes fatores como positivos: oferta de atividade física de qualidade e diversificada; os professores de Educação Física; e as aprendizagens realizadas em Educação Física. Porém, aqueles que com um perfil intermédio consideraram como desfavoráveis os seguintes fatores: reduzida oferta de ações sobre desporto e atividade física; reduzida oferta e diversidade das atividades

físicas durante o 1º CEB; só a Educação Física, sem o apoio de toda a escola (e.g., professores de outras disciplinas, diretor, funcionários, pais), não é suficiente para promover estilos de vida ativos.

No que se refere aos alunos inativos, de um modo geral, apontaram favoravelmente os seguintes fatores: oferta de atividade física na escola; os professores de Educação Física (minoria). Como fatores desfavoráveis os alunos inativos mencionaram: pouca diversificação da oferta das atividades físicas; ausência de oferta de EEFM no 1º CEB; aprendizagens em Educação Física não se refletem no seu estilo de vida e a pouca importância dada pelos professores de Educação Física a este tema; e só a Educação Física, sem o apoio de toda a escola (e.g., professores de outras disciplinas, diretor de escola, funcionários, pais), não é suficiente para promover estilos de vida ativos.

De entre os vários fatores anteriormente enunciados, consideremos as aprendizagens em Educação Física. De um modo geral, destaca-se que os alunos sentiram muita dificuldade em indicar o que tinham aprendido em Educação Física ao longo de toda a escolaridade. Ainda assim foi possível perceber que alunos ativos e inativos focaram-se nos mesmos fatores, residindo a diferença na frequência superior com que os alunos ativos o mencionaram: competências motoras, conhecimentos aptidão física/saúde, conhecimentos desportivos, estilos de vida ativos e saudáveis, e competências pessoais/sociais. A grande maioria é unânime em destacar as competências motoras, embora as referências aos conhecimentos já decresçam consideravelmente e, sobretudo, as relacionadas com estilos de vida ativos e saudáveis. Estes indicadores parecem ser coerentes com o que os alunos disseram ter sido o mais enfatizado no currículo escolar em Educação Física, isto é, os jogos desportivos coletivos. Assim, parece que a área dos conhecimentos, sobretudo aqueles que se relacionam com a aptidão física e saúde e com a organização da própria atividade física ao longo da vida, recebeu pouca atenção por parte da maioria dos professores de Educação Física dos alunos entrevistados. Concluindo, todos os alunos enfatizaram a necessidade da Escola e a Educação Física oferecerem experiências de atividade física diversificadas e de qualidade desde cedo, sendo importante que a escola atue como um todo na consecução deste objetivo, e não só a Educação Física e os seus profissionais. Este último dado vem de encontro a uma das principais conclusões de Marques (2010) em que a partir de um estudo de caso de uma escola procurou compreender qual o impacto da escola e da Educação Física no âmbito da promoção de estilos de vida ativos e saudáveis. Por conseguinte, tal como sugerem diversos investigadores (Carreiro da Costa & Marques, 2011b; Sallis et al., 2012b), parece ser necessário que os professores de Educação Física tenham competências para atuar em diversos níveis sistémicos, designadamente, na aula com os seus alunos, junto de outros intervenientes da atividade educativa (e.g., professores de outras disciplinas, diretor de escola, funcionários, pais) e no estabelecimento da ligação da escola com a comunidade envolvente (e.g., clubes e associações desportivas, entidades municipais).

Síntese do estudo intensivo

Em traços gerais, a partir da apresentação e discussão dos resultados do estudo intensivo verifica-se que:

- Os alunos ativos apresentaram um perfil motivacional favorável à prática de atividade física, ao contrário dos alunos inativos, pois demonstraram indicadores psicológicos mais favoráveis ao nível da percepção de competência, orientação de objetivos, percepção de imagem corporal, percepção de saúde, autoestima global, atitudes relativas à atividade física e à Educação Física, e menor número de barreiras percebidas. Os alunos com um baixo estatuto socioeconómico disseram deparar-se com mais barreiras para a prática de atividade física.
- Em comum, alunos ativos e inativos revelaram não conhecer as recomendações de atividade física para os jovens. Demonstraram ter conhecimentos limitados, principalmente os inativos, no que concerne à relação entre a atividade física e saúde, e à organização da sua própria atividade física.
- Os alunos ativos referiram mais frequentemente participar, usufruir de experiências mais diversificadas e agradáveis, desde as idades mais baixas até à adolescência, no recreio, nas AEC, nos torneios e, em parte, no desporto escolar. Os correlatos destas atividades físicas foram: gosto, orientação de objetivos, percepção de competência, outros interesses, normas sociais, apoio dos pais e dos amigos, a escola e o professor de Educação Física.
- Em particular, no secundário ninguém reportou realizar atividade física no recreio, desistindo vários alunos na fase de transição do 2º para o 3º CEB. Quanto às AEC, os alunos com um baixo estatuto socioeconómico reportaram menos oportunidades para participar por falta de oferta da escola pública. As raparigas ativas apontaram algumas barreiras para a participação nos torneios escolares na fase do ensino secundário. O desporto escolar foi pouco aproveitado pela maioria dos alunos, sobretudo no ensino secundário, excepto pelos ativos com um baixo estatuto, especialmente as raparigas.
- Na atividade física informal e formal, o estatuto socioeconómico assumiu um papel importante. Sobre a atividade física informal, os alunos ativos com um baixo estatuto socioeconómico indicaram praticar desde a infância até à adolescência, caracterizando-se por passar muito tempo na rua, enquanto entre os alunos ativos com um elevado estatuto registou-se um decréscimo na participação com a idade. Por sua vez, a maioria dos alunos inativos testemunhou que raramente praticou atividade física informal, em particular na fase do ensino secundário e as raparigas.
- Quanto à atividade física formal, a maioria dos alunos ativos com um elevado estatuto socioeconómico mencionou praticar em todas as etapas, sendo as experiências

agradáveis. Já a maioria dos alunos ativos com um baixo estatuto mencionou não praticar na fase do 1º CEB, e alguns não praticaram no 3º CEB ou no secundário, revelando ter mais dificuldade de acesso a este tipo de prática (e.g., custos, transporte). Nenhum aluno inativo disse praticar atividade física formal na fase do ensino secundário.

- Os correlatos da atividade física informal e formal foram: diversos fatores psicológicos, tipo de experiências de atividade física, apoio dos familiares, dos amigos e dos outros significantes, escola e Educação Física, e fatores ambientais.
- Quanto aos fatores sociais, a maioria dos alunos ativos e inativos disse que os seus pais e irmãos tinham, principalmente, um estilo de vida pouco ativo. Porém, todas as raparigas ativas referiram ter irmãos fisicamente ativos, sendo estes na sua maioria mais velhos.
- Os alunos ativos disseram ter sido sempre mais apoiados pelos familiares para a prática de atividade física, ao nível do encorajamento, atitudes e regras, do que os alunos inativos. Todos os alunos com um baixo estatuto socioeconómico afirmaram ter um menor apoio ao nível do transporte e ajuda direta. Contudo, alguns destes alunos referiram ter sido apoiados pela escola, professores de Educação Física e outros significantes.
- A maioria dos alunos ativos disse que sempre teve amigos, sobretudo, ativos, que praticou atividade física conjuntamente em diversas etapas da vida e em diferentes contextos, e recebeu apoio dos amigos, ao contrário dos inativos, com piores indicadores sobretudo no secundário.
- A maioria dos alunos ativos revelou ter tido EEFM e classificou as suas experiências como agradáveis. Apenas metade dos alunos inativos disse ter participado em EEFM, e alguns classificaram as experiências como desfavoráveis. Apenas metade dos alunos com um baixo estatuto socioeconómico afirmaram ter EEFM, ao contrário da maioria dos alunos com elevado estatuto socioeconómico.
- Em Educação Física, os alunos ativos revelaram experiências mais agradáveis relacionadas com os conteúdos, as características das aulas e os sentimentos obtidos durante a prática, do que os alunos inativos. Os alunos inativos, em particular as raparigas, foram únicos ao mencionar os momentos anteriores/posteriores às aulas (e.g., equipar, balneários).
- Ao nível do currículo, os alunos estavam de acordo que as atividades mais presentes nas aulas eram os jogos desportivos coletivos, seguidos das atividades individuais, tendo sido as áreas dos conhecimentos e da aptidão física insuficientemente abordadas.

- Os alunos ativos apresentaram uma atitude mais favorável perante os professores de Educação Física, devido ao melhor clima relacional e ao acompanhamento das atividades de aprendizagem. A formação dos grupos era uma questão importante para as raparigas que não gostavam da diferenciação por sexo ou capacidade (ativas) e quando eram os alunos a formar as equipas (inativas).
- Os alunos ativos revelaram manter um bom relacionamento nas aulas de Educação Física com os pares, enquanto a maioria dos alunos inativos indicou ter, pelo menos numa das etapas escolares, alguns problemas. A maioria dos rapazes valorizava a realização das atividades junto dos mais competentes, enquanto as raparigas preferiam, sobretudo, a inclusão (ativas) e com quem se davam melhor (inativas).
- Ao nível dos fatores ambientais, o estatuto socioeconómico assumiu-se como um variável fundamental. A maioria dos alunos com um elevado estatuto socioeconómico tinha, em casa, mais facilidade de acesso a instalações e equipamentos para poder realizar atividade física do que os alunos com um baixo estatuto.
- No bairro, os alunos com um baixo estatuto socioeconómico enfrentaram mais limitações ao nível da oferta dos programas de atividade física, acesso e instalações. As raparigas depararam-se com uma menor oferta de programas de atividade física do que os rapazes. Os alunos com elevado estatuto disseram contar com o apoio dos pais para superar algumas das limitações identificadas (e.g., distância-transporte).
- Os alunos ativos diferenciaram-se dos inativos por se encontrarem, de um modo geral, mais satisfeitos com o papel da escola e da Educação Física na promoção de estilos de vida ativos. Por exemplo, os alunos inativos distinguiram-se dos ativos por considerarem que as aprendizagens em Educação Física não se refletiam no seu estilo de vida. Mas, diversos alunos ativos e inativos apontaram que a escola poderia fazer mais, nomeadamente: aumentar a diversidade de oferta de atividade física no 1º CEB; e só a Educação Física, sem o apoio de toda a escola, não é suficiente para promover estilos de vida e saudáveis.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Esta parte do trabalho é composta por dois subcapítulos. No primeiro enunciamos as principais conclusões tendo como referência os objetivos dos estudos extensivo e intensivo, e respondemos à principal questão da investigação. Finalizamos com um conjunto de recomendações para os domínios da prática e da investigação.

1. CONCLUSÕES

Estudo extensivo

Relativamente ao estilo de vida dos adolescentes relacionado com a prática de atividade física, foi possível concluir que:

I) Os adolescentes apresentaram níveis reduzidos de participação nas atividades físicas e desportivas, sobretudo as raparigas e os adolescentes com um baixo estatuto socioeconómico, principalmente num contexto formal de prática. Porém, a participação no desporto escolar foi distintamente referida pelos adolescentes com um baixo estatuto socioeconómico. Nos seus tempos livres os adolescentes disseram realizar, predominantemente, atividades de lazer sedentárias e apontaram a falta de tempo como o principal motivo para não praticar atividade física, sendo que as raparigas com um baixo estatuto socioeconómico distinguiram-se também por referir as dificuldades económicas.

II) No geral, os adolescentes demonstraram níveis baixos de orientação de objetivos para a performance-evitamento; níveis médios de perceção de competência, objetivos performance-aproximação e importância atribuída à Educação Física; níveis elevados de objetivos para a mestria e gosto perante a Educação Física. Os rapazes evidenciaram resultados mais favoráveis do que as raparigas na maior parte destes indicadores psicológicos.

Através comparação das características dos adolescentes fisicamente ativos e inativos, rapazes e raparigas, relativamente aos correlatos da atividade física, e mediante o recurso à técnica da classificação automática, concluiu-se que:

III) Os adolescentes ativos caracterizaram-se por praticarem atividade física em diversos contextos, assumindo o desporto escolar particular importância para as raparigas. Os rapazes e as raparigas ativos praticavam diferentes atividades físicas. Os correlatos da atividade física dos adolescentes ativos foram a perceção de competência, a perceção de imagem corporal (só os rapazes), as atitudes face à Educação Física e à atividade física, os objetivos para a mestria, os objetivos para performance-evitamento (relação inversa) e um clima motivacional favorável em Educação Física.

IV) Os adolescentes inativos caracterizaram-se por raramente praticar atividade física e apontar como principal barreira a falta de tempo, tendo as raparigas referido adicionalmente as dificuldades económicas, a fraca perceção de competência e a amotivação. Os correlatos da

atividade física que surgiram a caracterizar desfavoravelmente as raparigas inativas foram a percepção de competência, a percepção de imagem corporal, a atitude face à Educação Física, os objetivos para a mestria e os objetivos para a performance-evitamento. Um clima motivacional desfavorável em Educação Física e a realização de atividades sedentárias (e.g., videojogos) surgiram a caracterizar os rapazes inativos.

Estudo intensivo

A partir da análise das narrativas de vida de adolescentes, ativos e inativos, rapazes e raparigas, e com diferentes estatutos socioeconómicos, sobre os diferentes temas relacionados com a atividade física, foi possível concluir que:

V) Os adolescentes ativos, comparativamente aos inativos, apresentaram um perfil psicológico e cognitivo mais favorável à prática de atividade física, disseram ter mais experiências diversificadas de atividade física e agradáveis desde as idades mais novas até à adolescência e em diferentes contextos (e.g., escolar, informal, formal). Os alunos ativos mencionaram ter experiências mais agradáveis em Educação Física devido aos conteúdos, características das aulas, sentimentos durante a prática, relação com os professores e com os pares, e estavam mais satisfeitos com o papel da escola e da Educação Física na promoção de estilos de vida ativos. Revelaram ainda ter tido um maior suporte, ao longo das diversas etapas, por parte dos familiares e dos amigos, sobretudo, ao nível do encorajamento e ajuda direta.

VI) As raparigas, em comparação com os rapazes, depararam-se com maiores e distintos obstáculos para participarem nas atividades físicas formais e algumas desenvolvidas em contexto escolar (e.g. torneios), uma vez que a oferta parece ter sido mais reduzida, não ir de encontro aos seus interesses e porque recebem um menor apoio dos familiares e dos pares. Por vezes o reduzido apoio prendeu-se com as normas sociais. Em Educação Física, apontaram com maior frequência passar por experiências desagradáveis, associadas à pouca diversificação das atividades e, particularmente, devido à organização dos grupos e aos momentos antes e pós aula (e.g., balneários, condições de higiene).

VII) Os adolescentes com um baixo estatuto socioeconómico, em contraste com aqueles que tinham estatuto socioeconómico mais elevado, revelaram ter menores oportunidades de prática de atividade física, desde logo nas idades mais baixas, e em diversos contextos, como nos clubes e no escolar inclusive (e.g., EEFM, AEC). Talvez por isso tenham revelado praticar mais atividade física informal do que os adolescentes com um estatuto socioeconómico mais elevado. Depararam-se ainda com mais barreiras da atividade física, sobretudo, relacionadas com a falta de apoio dos familiares, ao nível do transporte e ajuda direta (e.g., custos), e na oferta dos programas de atividade física, acesso e instalações do bairro.

VIII) O presente estudo colocou em evidência que para se compreender os correlatos da atividade física é fundamental considerar o tipo de atividade física, o sexo, o estatuto

socioeconómico e a fase da vida das crianças e adolescentes. Apesar de ao longo do trabalho termos identificado os correlatos específicos dos diferentes tipos de atividade física, destacamos aqui os transversais, nomeadamente: perceção de competência, orientação de objetivos e motivação, experiências de atividade física anteriores, apoio dos pais, amigos e/ou outros significantes (e.g., professor de Educação Física, treinador), a escola e a Educação Física, e a oferta de atividade física ou instalações para a prática.

Porque são alguns adolescentes fisicamente ativos, enquanto outros são inativos?

A resposta à questão principal da nossa investigação é complexa pois trata-se de compreender o comportamento humano relacionado com a atividade física, sendo este influenciado por uma multiplicidade de fatores. Esta complexidade parece ser maior quando se considera as variáveis sexo, estatuto socioeconómico e, sobretudo, o período que compreende a infância e adolescência, caracterizado por marcadas alterações no desenvolvimento do indivíduo. Para responder a esta questão investigámos, através de metodologias quantitativas e qualitativas, e tendo por base o modelo ecológico (Sallis et al., 2008) e a teoria dos objetivos de realização (Elliot & Church, 1997; Nicholls, 1989), os fatores relacionados com a atividade física dos adolescentes. Em nossa opinião, a forma complementar como estas metodologias foram utilizadas constitui um aspeto que distingue o presente trabalho daqueles realizados até ao momento, com as entrevistas narrativas a permitirem compreender mais aprofundadamente os fatores relacionados com a prática de atividade física, segundo a perspetiva de adolescentes ativos e inativos, rapazes e raparigas, e com diferentes estatutos socioeconómicos.

Numa perspetiva integrada, a partir dos dados emergentes dos diferentes estudos, conclui-se que alguns alunos são fisicamente ativos e outros inativos, sobretudo, porque apresentaram diferenças ao nível dos fatores psicológicos e cognitivos, especialmente, na perceção de competência, motivação, orientação de objetivos e atitudes face à Educação Física e à atividade física, favoráveis aos ativos. Ao nível dos fatores comportamentais, os adolescentes ativos diferenciaram-se dos inativos por revelarem usufruir de experiências de atividade física agradáveis e diversificadas, em vários contextos, inclusive na escola e orientadas por um professor de Educação Física, desde as idades mais baixas. Os alunos ativos e inativos também mostraram padrões distintos ao nível do apoio recebido dos familiares e amigos. Destacou-se o apoio dos familiares relacionado com o encorajamento, atitudes, transporte e ajuda direta (e.g., inscrição, custos), sendo fundamental a estabilidade deste apoio desde a infância à adolescência. O apoio dos amigos fez-se sentir na participação conjunta em atividade física mas, principalmente, no encorajamento, atitudes e ajuda direta, com particular incidência a partir da entrada no 3º CEB. Adicionalmente, em particular para os adolescentes com um baixo estatuto socioeconómico, a escola, o desporto escolar, a Educação Física e os seus profissionais, assim como outros significantes (e.g., treinadores, dirigentes), revelaram-se fundamentais para superarem as

limitações identificadas no apoio familiar (e.g., transporte, custos) e na oferta de atividade física, sobretudo formal, no bairro (e.g., inexistente ou reduzida, atividades consideradas não interessantes, distância casa-clubes). Porém, no que concerne ao contexto escolar, destaca-se que os alunos com baixo estatuto socioeconómico tiveram menos oportunidades de acesso a EEFM no 1º CEB. Em geral, as raparigas depararam-se com mais barreiras para a prática de atividade física do que os rapazes, como por exemplo ao nível da oferta de atividade física formal, nas atividades físicas escolares e em Educação Física, e nas normas sociais (e.g., desporto não é para raparigas). Assim, conclui-se que as raparigas, principalmente aquelas com um baixo estatuto socioeconómico, tiveram de ser mais resilientes, focadas e contar com mais ajuda para adotar e manter um estilo de vida ativo e saudável, comparativamente aos rapazes ativos. Quanto à Educação Física, os adolescentes ativos disseram ter experiências mais agradáveis e reconhecer que as aprendizagens efetuadas revelaram-se fundamentais para o seu estilo de vida. As experiências de Educação Física favoráveis estavam relacionadas com a diversificação dos conteúdos, o gosto e a importância da Educação Física, a perceção de competência, a orientação de objetivos e o clima motivacional, a autonomia, as relações interpessoais (professor-aluno, aluno-aluno) e as competências pedagógicas do professor, destacando-se as dimensões relacionadas com a organização e o acompanhamento das atividades de aprendizagem. Ainda, os adolescentes ativos revelaram-se mais satisfeitos do que os inativos com o papel da escola e da Educação Física na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis. Por último, numa perspetiva cronológica, destaca-se que os comportamentos dos alunos ativos e inativos começaram a ser moldados desde as idades mais baixas, com a família, a escola e os professores a assumirem um papel importante na promoção de experiências que possibilitam (ou não) o desenvolvimento de um conjunto de correlatos facilitadores, como a motivação, o gosto e as competências motoras, de uma participação gratificante nas atividades físicas ao longo da vida. O apoio constante da família ao longo das várias etapas e dos amigos a partir do 2º CEB também são fatores que distinguem a maioria dos alunos ativos dos inativos, permitindo superar algumas das limitações associadas à oferta de atividade física e o acesso a instalações.

2. RECOMENDAÇÕES

Recomendações para a prática

Decorrendo dos principais resultados obtidos na presente investigação realiza-se um conjunto de sugestões para o domínio da prática, que podem ser consideradas pelos professores de Educação Física, outros especialistas e entidades que visem a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis entre as crianças e os adolescentes.

- Promover experiências agradáveis de participação em diversas atividades físicas e em vários contextos (e.g., formal, informal, escolar). Garantir que todos os alunos têm acesso a uma Educação Física de qualidade desde o 1º CEB é fundamental no âmbito da promoção de estilos de vida ativos e saudáveis.

- Desenvolver nos alunos um perfil motivacional favorável à prática de atividade física. Especificamente, promover a perceção de competência, orientação dos objetivos para a mestria e atitudes favoráveis face à atividade física e à Educação Física. Para a sua consecução os professores podem adotar estratégias pedagógicas que permitam, segundo a teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2000; Ryan et al., 2009; Sun & Chen, 2010), a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos jovens, nomeadamente, a perceção de competência (e.g., atividades desafiantes), a autonomia (e.g., escolha das atividades, nível de dificuldade) e as relações interpessoais (e.g., atividades de cooperação). Neste sentido, parece-nos fundamental que os professores dominem os diversos estilos de ensino (Mosston & Ashworth, 2008), uma vez que possibilitam a criação de situações de aprendizagem em que os alunos dispõem de menor ou maior autonomia, com diferentes implicações a nível cognitivo, emocional, físico e social. Destaca-se ainda o modelo TARGET (Ames, 1992) que pode nortear a atividade pedagógica do professor com vista ao estabelecimento de um clima motivacional para a mestria.

- O desenvolvimento de perfis motivacionais favoráveis em Educação Física (e.g., motivação intrínseca, objetivos para a mestria, perceção de competência) revela-se fundamental, estando relacionado com as experiências de Educação Física agradáveis e a estilos de vida fisicamente ativos. Para fomentar experiências agradáveis em Educação Física, para além do que já foi referido, com base nas respostas dos alunos, os professores devem proporcionar a prática de atividades diversificadas, não competitivas, adaptadas em termos de regras, divertidas, interessantes, úteis para o futuro e passíveis de serem realizadas na companhia de amigos. A partilha de valores e a inclusão das ideias dos adolescentes nas atividades a realizar parecem ajudar a criar um ambiente positivo, assim como incrementar o sentimento de autonomia. Os alunos valorizaram ainda o comportamento pedagógico do professor no que se refere à instrução (e.g., explicitação clara dos objetivos, significado a atividade), organização (e.g., os pares não devem

formar os grupos, o professor não deve distinguir por sexo/capacidades) e acompanhamento das atividades de aprendizagem (e.g., feedback, apoio).

- O conhecimento da relação e das preferências dos alunos sobre os pares (e.g., mais competentes, melhor relação, misto) para a realização das atividades físicas pode ser fundamental para que o professor de Educação Física possa definir estratégias que visem promover as relações interpessoais, o que pode contribuir para o desenvolvimento da motivação intrínseca no âmbito da atividade física (Ryan & Deci, 2000; Ryan et al., 2009).

- A escola e os professores devem garantir as condições materiais e temporais necessárias para que os jovens possam realizar a sua higiene pessoal após a prática de atividade física.

- Promover a área dos conhecimentos, nomeadamente, a relação entre a atividade física e saúde, outros benefícios da atividade física, as recomendações de atividade física e como organizar a própria atividade física.

- Alargar a noção que os adolescentes têm de atividade física, relacionada com o desporto de competição, e do que necessitam de fazer para atingir um estilo de vida ativo e saudável. Por exemplo, explicar o que conta como atividade física, as diferentes intensidades da atividade física, o significado de comportamento sedentário e as formas possíveis para atingir as recomendações de atividade física. Este conhecimento poderá ser útil para os jovens realizarem mais atividade física informal, pelo menos de intensidade moderada, como por exemplo nos recreios escolares (e.g., andar pela escola e conversar com os amigos em vez de ficar a conversar sentado) ou no transporte ativo casa-escola, sobretudo na fase do ensino secundário.

- Alterar as perceções estereotipadas que alguns adolescentes e outros intervenientes da comunidade educativa (e.g., pais) revelaram sobre o conceito de feminilidade e a prática de atividade física (i.e., a atividade física não é para raparigas).

- Os alunos com um baixo estatuto socioeconómico indicaram deparar-se com mais barreiras para a participação em atividade física, sobretudo formal, do que os alunos com um elevado estatuto socioeconómico. Por conseguinte, poderá ser importante intervir junto destes alunos e procurar ajudá-los a definir estratégias para superar essas barreiras.

- Aumentar a oferta e diversidade, em particular os professores de Educação Física, de oportunidades de prática de atividade física no contexto escolar (e.g., intervalos, atividades extracurriculares, desporto escolar). Para aumentar a adesão poderá ser relevante considerar-se o tipo de atividades oferecidas e os interesses dos jovens (e.g., não serem exclusivamente competitivas), a formação de equipas (e.g., individual, misto, segregação de sexos) e os horários das atividades.

- Uma vez que diferentes estilos de vida refletiram também diferentes tipos de apoio recebido por parte dos amigos, sobretudo com a entrada na adolescência, poderá ser relevante a definição de estratégias que permitam que os jovens realizem atividade física na companhia dos seus amigos. Adicionalmente, procurar conhecer os níveis de atividade física dos amigos, as suas

atitudes perante a atividade física e outras atividades de lazer e, sobretudo, o tipo de apoio que fornecem (e.g., encorajamento) poderá ser relevante para se compreender melhor e alterar, caso se justifique, o comportamento dos jovens.

- Reforçar o papel e o estatuto da Educação Física como uma disciplina fundamental no currículo escolar junto de todos os intervenientes da comunidade educativa (e.g., alunos, pais, professores, funcionários, diretor escolar). Explicitar claramente quais são as finalidades da Educação Física e que aprendizagens devem ser realizadas nesta disciplina. Isto poderá ajudar a desconstruir a perspetiva que alguns revelaram sobre a Educação Física como uma disciplina de catarse, secundária e que não carece de avaliação.

- A escola e os intervenientes da atividade educativa devem partilhar e atuar como um todo na promoção de um estilo de vida ativo e saudável.

- Informar as famílias dos adolescentes sobre os benefícios da atividade física e a importância que desempenham na formação dos jovens em todas as etapas, inclusive no final da adolescência, nomeadamente, através do exemplo e da realização conjunta de atividade física, de apoio emocional (e.g., encorajamento, atitudes, observação da prática) ou material (e.g., transporte, inscrição). Ainda informar os familiares de que a prática de atividade física não prejudica o rendimento escolar dos adolescentes. Por exemplo, para superar a suposta questão da falta de tempo para estudar, os pais podem ajudar os seus filhos a gerir melhor a respetiva agenda social e na criação de métodos de estudo.

- Incentivar e estabelecer ligações com entidades da comunidade envolvente à escola (e.g., clubes e associações desportivas, junta de freguesia) com vista a integrar e proporcionar mais oportunidades de prática para as crianças e adolescentes, sobretudo para as raparigas e aqueles com um baixo estatuto socioeconómico.

- Ao nível do poder local, proporcionar uma maior oferta de programas de atividade física, em particular para os adolescentes mais velhos (depois dos 14 anos), para as raparigas e para aqueles com um baixo estatuto socioeconómico, tomando em consideração as suas preferências. Ainda, aumentar a existência e a facilidade de acesso (e.g., proximidade à habitação, custo reduzido) a programas de atividade física diversificados, de encontro aos interesses dos jovens, e instalações de qualidade (e.g., não degradadas) num ambiente considerado seguro, sobretudo para aqueles com um baixo estatuto socioeconómico.

Por último, ao analisar-se o conjunto das sugestões anteriores sobressai a necessidade dos professores de Educação Física atuarem em diversos níveis sistémicos, nomeadamente, na aula com os alunos, junto de outros intervenientes da atividade educativa e no estabelecimento de ligação entre a escola e a comunidade envolvente.

Recomendações para a investigação

Ao refletirmos sobre algumas das opções tomadas, os principais resultados e algumas das limitações do nosso estudo, elaboramos um conjunto de sugestões para investigações futuras no âmbito da promoção de estilos de vida ativos e saudáveis entre os jovens.

Em primeiro lugar, com base na nossa investigação, realça-se que a complementaridade resultante das metodologias quantitativa e qualitativa pode contribuir para a compreensão mais aprofundada de um determinado fenómeno, neste caso, os correlatos da atividade física. Por conseguinte, recomenda-se a realização de estudos com este design metodológico. A título ilustrativo podemos constatar que, se por um lado, o nosso estudo qualitativo confirma a importância de um correlato da atividade física consistente na literatura, a perceção de competência, por outro lado, coloca em evidência que os adolescentes com um baixo estatuto socioeconómico têm menos oportunidades de prática de atividade física no contexto escolar durante o 1º CEB, algo raramente reportado na literatura quantitativa. Para se estudar e confirmar se esta tendência existe a uma escala maior, se for considerado relevante, poderá recorrer-se à aplicação de um questionário junto de um elevado número de indivíduos. De um modo geral, pensamos que poderá ser útil, na linha do que realizámos na presente investigação, entrevistar mais adolescentes com níveis de atividade física contrastantes, e em particular com diferentes estatutos socioeconómicos, para verificar se se confirmam ou emergem outros padrões relacionados com a prática de atividade física. A este respeito, uma vez que o nosso estudo foi realizado num meio urbano, por exemplo, poderá ser útil investigar os adolescentes do meio rural ou de outras de outras zonas do país.

No âmbito do estudo extensivo, adaptou-se e validou-se um questionário que permitiu avaliar a orientação dos objetivos e o clima motivacional em Educação Física. Considerando que a perceção de um clima motivacional favorável surgiu associado aos adolescentes com um estilo de vida fisicamente ativo, e um clima desfavorável aos adolescentes inativos, poderá ser relevante complementar a aplicação do questionário com metodologias qualitativas (e.g., observação participante), para se compreender melhor a relação entre o clima motivacional percebido e os comportamentos do professor e dos alunos, assim como as características das aulas (e.g., conteúdos). Adicionalmente, a realização de várias medições ao longo do ano letivo poderá ser útil para se perceber como evolui a perceção do clima motivacional e a orientação dos objetivos dos alunos em Educação Física. Por último, nos procedimentos de validação do questionário, tendo por base indicadores estatísticos e teóricos, optámos por não incluir uma dimensão original do questionário, nomeadamente, a aprovação social dos alunos. Futuramente, entendemos ser importante recuperar este constructo do questionário, até porque o nosso estudo intensivo coloca em evidência a relevância que os pares assumem nas experiências vividas no contexto da Educação Física.

No estudo quantitativo, em função dos propósitos específicos da nossa investigação, optámos por analisar apenas as características dos grupos de adolescentes posicionados nos extremos da atividade física, nomeadamente, os classificados como fisicamente ativos e os inativos. Em investigações futuras deverá ser considerada a possibilidade de se analisar os correlatos da atividade física dos adolescentes “moderadamente ativos”, para que seja possível intervir junto dos mesmos de forma a que se tornem ainda mais ativos e passem a cumprir com as recomendações de atividade física. Ainda, na análise efetuada com recurso à classificação automática segundo o sexo e a classificação de atividade física dos adolescentes, optou-se por colocar o estatuto socioeconómico como variável possivelmente caracterizadora. Ao contrário do que se verificou no estudo intensivo onde o estatuto socioeconómico foi uma variável fundamental, na classificação automática apenas o nível educacional familiar reduzido surgiu a caracterizar o grupo das raparigas inativas. Por conseguinte, para se aumentar a compreensão das características dos alunos segundo o estatuto socioeconómico em investigações futuras poderá considerar-se essa variável, porque pode ter um papel moderador na prática de atividade física dos adolescentes.

Ainda na fase extensiva, analisou-se a prática e a importância das atividades de lazer, mas não o tempo que os alunos dedicavam a este tipo de atividades. Em pesquisas futuras, para melhor se perceber o estilo de vida das crianças e adolescentes, parece-nos importante avaliar especificamente o comportamento sedentário e os seus correlatos, pois é um comportamento distinto da (in)atividade física e predominante no dia a dia dos jovens (Pearson et al., 2014).

Investigar com recurso a metodologias qualitativas (e.g., entrevistas narrativas) como variam os níveis de atividade física ao longo da idade e em outros períodos de transição identificados como críticos para os jovens (12-14 anos) poderá ser benéfico para se perceber melhor o fenómeno em causa. Ainda, consideramos relevante analisar a fase de transição da adolescência para a idade adulta, quando os jovens deixam de ter Educação Física. Será que os adolescentes fisicamente ativos mantêm esse estilo de vida no início da idade adulta? A este respeito procuraremos voltar a entrevistar os participantes da presente investigação, enquanto adultos, e examinar o seu estilo de vida e correlatos da atividade física. Desta forma, procuraremos responder também ao impacto da Educação Física nos estilos de vida depois da escolaridade, uma questão crítica e pouco estudada até ao momento (McKenzie & Lounsbery, 2013; Sallis et al., 2012b). Ainda nesta linha de raciocínio, destaca-se que o nosso estudo apresentou um desenho transversal, mas sugerimos a realização de investigações longitudinais com vista a poder-se averiguar as relações de causa e efeito.

Os resultados obtidos no estudos extensivo e intensivo, demonstraram que o desporto escolar era pouco utilizado pela grande maioria dos alunos. Um vez que a participação no desporto escolar pode contribuir de forma distinta para a obtenção de um estilo de vida fisicamente ativo, como se constatou no caso das raparigas ativas com um baixo estatuto socioeconómico, parece ser necessário captar mais jovens para praticar atividade física neste contexto. Assim, futuras

investigações devem procurar analisar os correlatos específicos da participação no desporto escolar.

O estudo quantitativo colocou em evidência que quase todos os alunos não conheciam as recomendações de atividade física para os jovens. Complementarmente, o estudo qualitativo permitiu confirmar este resultado e verificar que a maioria dos adolescentes consideraram que a área dos conhecimentos (e.g., relação entre atividade física e saúde) raramente foi abordada pelos professores de Educação Física. Partindo do princípio que o conhecimento é importante para a alteração e manutenção do comportamento relacionado com um estilo de vida ativo e saudável, parece-nos relevante que investigações futuras analisem especificamente o que fazem os professores de Educação Física no âmbito da promoção dos conhecimentos e quais os procedimentos didáticos mais eficazes.

Dado que no estudo intensivo verificámos que os familiares e os amigos assumiram um papel importante no estilo de vida dos adolescentes, acrescentamos que deverão continuar a ser explorados os mecanismos de influência (e.g., tipos de apoio) que ambos parecem ter nos níveis de participação da atividade física dos adolescentes. No estudo intensivo verificámos ainda que os adolescentes com um baixo estatuto socioeconómico disseram deparar-se com mais barreiras para a prática de atividade física relacionadas com fatores ambientais, nomeadamente, a oferta de atividade física, o acesso e as instalações do bairro. Neste sentido, recomenda-se que mais estudos visem explorar e confirmar a influência do meio envolvente, se possível com recurso a medidas de avaliação objetivas, uma vez que neste estudo acedemos às perceções dos jovens.

Estas recomendações de investigação decorrem especificamente da realização do presente trabalho e poderão contribuir para aumentar o conhecimento já existente sobre os fatores relacionados com a atividade física dos jovens. Este conhecimento poderá e deverá servir para se delinearem estratégias de atuação e o desenvolvimento de programas de intervenção que visem a promoção de estilos de vida fisicamente ativos entre os jovens, onde, tal como o nosso estudo demonstrou, o contributo da escola e da Educação Física é primordial.

BIBLIOGRAFIA

- Aarnio, M., Winter, T., Peltonen, J., Kujala, U., & Kaprio, J. (2002). Stability of leisure-time physical activity during adolescence – a longitudinal study among 16-, 17- and 18-years-old Finnish youth. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 12(3), 179-185.
- Aaro, L., Wold, B., Kannas, L., & Rimpela, M. (1986). Health behaviour in schoolchildren A WHO cross national survey: a presentation of philosophy, methods and selected results of the first survey. *Health Promotion International*, 1(1), 17-33.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: a theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.
- Allen, J. (2005). Measuring social motivational orientations in sport: An examination of the construct validity of the SMOSS. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 3(2), 147-161.
- Allender, S., Cowburn, G., & Foster, C. (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: a review of qualitative studies. *Health Education Research*, 21(6), 826-835.
- Almeida, J., Ávila, P., Casanova, J., Costa, A., Machado, F., Martins, S., & Mauritti, R. (2003). *Diversidade na universidade. Um inquérito aos estudantes de licenciatura*. Oeiras: Celta.
- Ames, C. (1992). Classrooms, goal structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 161-274.
- Armour, K. (2006). The way to a teacher's heart. Narrative research in physical education. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 467-485). London: Sage.
- Armour, K., & Chen, H. (2012). Narrative research methods. Where the art of storytelling meets the science of research. In K. Armour & D. Macdonald (Eds.), *Research methods in physical education and youth sport* (pp. 237-249). London: Routledge.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks: Sage.
- Azzarito, L., & Hill, J. (2013). Girls looking for a 'second home': bodies, difference and places of inclusion. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 351-375. doi: 10.1080/17408989.2012.666792
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, K., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & Group, B. P. E. a. S. P. S. I. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Baptista, F., Santos, D., Silva, A., Mota, J., Santos, R., Vale, S., . . . Sardinha, L. (2012). Prevalence of the Portuguese population attaining sufficient physical activity. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 44(3), 466-473.
- Bauman, A., Reis, R., Sallis, J., Wells, J., Loos, R., & Martin, B. (2012). Correlates of physical activity: Why are some people physically active and others not? *The Lancet*, 380, 258-271.
- Bauman, A., Sallis, J., Dzewaltowski, D., & Owen, N. (2002). Toward a better understanding of the influences on physical activity. The role of determinants, correlates, causal Variables, mediators, moderators, and confounders. *America Journal of Preventive Medicine*, 23(2S), 5-14.
- Bélanger, M., Casey, M., Cormier, M., Filion, A. L., Martin, G., Aubut, S., . . . Beauchamp, J. (2011). Maintenance and decline of physical activity during adolescence: Insights from a qualitative study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8. doi: 10.1186/1479-5868-8-117
- Bengoechea, E., Sabiston, C., Ahmed, R., & Farnoush, M. (2010). Exploring links to unorganized and organized physical activity during adolescence: The role of gender, socioeconomic status, weight status, and enjoyment of physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 7-16.
- Biddle, S., Atkin, A., Cavill, N., & Foster, C. (2011a). Correlates of physical activity in youth: a review of quantitative systematic reviews. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4(1), 25-49.
- Biddle, S., Gorely, T., Pearson, N., & Bull, F. (2011b). An assessment of self-reported physical activity instruments in young people for population surveillance: Project ALPHA. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(1).
- Biddle, S., O'Connel, S., & Braithwaite, R. (2011c). Sedentary behaviour interventions in young people: A meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine*, 45, 937-942.
- Biddle, S., Pearson, N., Ross, G., & Braithwaite, R. (2010). Tracking of sedentary behaviours of young people: A systematic review. *Preventive Medicine*, 51, 345-351.

- Biddle, S., & Wang, C. (2003). Motivation and self-perception profiles and links with physical activity in adolescent girls. *Journal of Adolescence*, 26, 687-701.
- Biddle, S., Whitehead, S., O'Donovan, T., & Nevill, M. (2005). Correlates of participation in physical activity for adolescents girls: A systematic review of recent literature. *Journal of Physical Activity and Health*, 2, 423-434.
- Borraccino, A., Lemma, P., R Iannotti, R., Zambon, A., Dalmasso, P., Lazzeri, G., . . . Cavallo, F. (2009). Socio-economic effects on meeting PA guidelines: comparisons among 32 countries. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 41(4), 749-756.
- Bouchard, C., & Shephard, R. (1994). Physical activity, fitness, and health: the model and key concepts. In C. Bouchard, R. Shephard & T. Stephens (Eds.), *Physical activity, fitness, and health. International proceedings and consensus statement* (pp. 77-88). Champaign: Human Kinetics.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 62(1), 69-72.
- Braithwaite, R., Spray, C., & Warburton, V. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 628-638.
- Brooks, F., & Magnusson, J. (2007). Physical activity as leisure: The meaning of physical activity for the health and well-being of adolescent women. [Article]. *Health Care for Women International*, 28(1), 69-87. doi: 10.1080/07399330601003499
- Camacho, I. (2009). A família. In M. Matos & D. Sampaio (Eds.), *Jovens com saúde: Diálogo com uma geração* (pp. 183-196). Lisboa: Texto Editores.
- Camacho-Minano, J., LaVoi, N., & Barr-Anderson, D. (2011). Interventions to promote physical activity among young and adolescent girls: A systematic review. *Health Education Research*, 26(6), 1025-1049.
- Cardinal, B., Yan, Z., & Cardinal, M. (2013). Negative experiences in physical education and sport: How much do they affect physical activity participation later in life? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 49-53.
- Carreiro da Costa, F. (1991). A investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*, 4(1), 8-27.
- Carreiro da Costa, F. (2005). Tendencias de la enseñanza de la educación física. In F. Carreiro da Costa (Ed.), *Análisis y Diseño Curricular* (pp. 47-61). Xalapa: Universidad Pedagógica Veracruzana.
- Carreiro da Costa, F., & Marques, A. (2011a). Promoting active and healthy lifestyles at school: views of students, teachers, and parents in Portugal. In K. Hardman & K. Green (Eds.), *Contemporary issues in Physical Education: an international perspective* (pp. 249-268). Mainhead: Meyer & Meyer.
- Carreiro da Costa, F., & Marques, A. (2011b). Promoting active and healthy lifestyles at school: Views of students, teachers, and parents in Portugal. In K. Hardman & K. Green (Eds.), *Contemporary issues in Physical Education: International Perspectives* (pp. 249-268): Meyer & Meyer Sports.
- Carreiro da Costa, F., Marques, A., & Diniz, J. (2008). Physical education teachers' value orientation and students' health-related fitness. A physical education school de-partment case study. In H. Brandl-Bredenbeck (Ed.), *Bewegllng, Spiel und Sport - Sportunterricht und Schulsport*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Carreiro da Costa, F., & Piéron, M. (1997). Teaching the curriculum: Policy and practice in Portugal and Belgium. *The Curriculum Journal*, 8(2), 231-247.
- Caspersen, C., Powell, K., & Christenson, G. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100, 126-131.
- Castelli, D., & Williams, L. (2007). Health-related fitness and physical education teachers' content knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 3-19.
- CDC. (2011). School Health Guidelines to Promote Healthy Eating and Physical Activity. *Morbidity & Mortality Weekly Report*, 60(5), 1-71.
- Chatzisarantis, N., & Hagger, M. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology and Health*, 24(1), 29-48.
- Cole, T., & Lobstein, T. (2012). Extended international (IOTF) body mass index cut-offs for thinness, overweight and obesity. *Pediatric Obesity*, 7, 284-294.
- Coleman, L., Cox, L., & Roker, D. (2008). Girls and young women's participation in physical activity: psychological and social influences. *Health Education Research*, 23(4), 633-647. doi: 10.1093/her/cym040
- Corbin, C. (2002). Physical education as an agent of change. *Quest*, 54, 182-195.
- Costa, A. (1999). *Sociedade de bairro*. Oeiras: Celta.
- Cox, A., Smith, A., & Lavon, W. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of Adolescent Health*, 43, 506-513.
- Craggs, C., Corder, K., van Sluijs, E., & Griffin, S. (2011). Determinants of change in physical activity in children and adolescents: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 40(6), 645-658.

- Craike, M. J., Symons, C., & Zimmerman, J. (2009). Why do young women drop out of sport and physical activity? A social ecological approach. *Annals of Leisure Research*, 12(2), 148-172.
- Crum, B. (1993). A crise de identidade da Educação Física. Ensinar ou não ser, eis a questão. *Boletim SPEF*, 7/8, 133-148.
- Crum, B. (1994). A critical review of physical education concepts. In J. Mester (Ed.), *Sport Science in Europe 1993. Current trends and future perspectives* (pp. 516-533). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Currie, C., et al., eds. (2012). Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey. *Health Policy for Children and Adolescents*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Cury, F., Da Fonseca, D., Rufo, M., & Sarrazin, P. (2002). Perceptions of competence, implicit theory of ability, perception of motivational climate, and achievement goals: A test of a trichotomous conceptualization of endorsement of achievement motivation in the physical education setting. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 233-244.
- Cury, F., Elliot, A., Sarrazin, P., Da Fonseca, D., & Rufo, M. (2002). The trichotomous achievement goal model and intrinsic motivation: A sequential analysis. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 473-481.
- Dagkas, S., & Stathi, A. (2007). Exploring social and environmental factors affecting adolescents' participation in physical activity. *European Physical Education Review*, 13(3), 369-384. doi: 10.1177/1356336x07081800
- Davidson, K., & Jago, R. (2009). Change in parent and peer support across ages 9 to 15 and adolescent girls' physical activity. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 41(9), 1816-1825.
- de Vet, E., Ridder, D., & Wit, J. (2011). Environmental correlates of physical activity and dietary behaviours among young people: a systematic review of reviews. *Obesity Prevention*, 12, e130-e142.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Academic PRes.
- Delfosse, C., Ledent, M., Carreiro da Costa, F., Almond, L., Cloes, M., & Piéron, M. (1997). Les attitudes de jeunes européens à l'égard de l'école et du cours d'éducation physique. *Sport*, 159/160, 96-105.
- Ding, D., Sallis, J., Kerr, J., Lee, S., & Rosenberg, D. (2011). Neighborhood environment and physical activity among youth. A review. *American Journal of Preventive Medicine*, 41(4), 442-455.
- Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K., & LaRocca, R. (2013). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane Database of Systematic Reviews*(2), 10.1002/14651858.CD14007651.pub14651852.
- Duda, J., & Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in school work and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Duda, J., & Ntoumanis, N. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical education. *International Journal of Educational Research*, 39, 415-436.
- Dumith, S., Gigante, D., Domingues, M., & Kohl, H. (2011). Physical activity change during adolescence: a systematic review and a pooled analysis. *International Journal of Epidemiology*(40), 685-698.
- Edwardson, C., & Gorely, T. (2010). Parental influences on different types and intensities of physical activity in youth: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 522-535.
- Edwardson, C., Gorely, T., Davies, M., Gray, L., Khunti, K., Wilmot, E., . . . Biddle, S. (2012). Association of sedentary behaviour with metabolic syndrome: A meta-analysis. *PLoS ONE*, 7(4), e34916. doi: 10.1371/journal.pone.0034916
- Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Elliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Enright, E., & O'Sullivan, M. (2010). 'Can I do it in my pyjamas?' Negotiating a physical education curriculum with teenage girls. *European Physical Education Review*, 16, 203-222.
- Esculcas, C., & Mota, J. (2005). Actividade física e práticas de lazer em adolescentes. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 5(1), 69-79.
- Ferreira, I., Van der Horst, K., Wendel-Vos, W., Kremers, S., Van Lenthe, F., & Brug, J. (2006). Environmental correlates of physical activity in youth – a review and update. *Obesity Reviews*, 8, 129-154.

- Ferrer-Caja, E., & Weiss, R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 267-279.
- Findlay, L., Garner, R., & Kohen, D. (2010). Patterns of children's participation in unorganized physical activity. *Physical Education, Recreation and Dance*, 81(2), 133-142.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Foster, C., et al. (2007). Physical Activity and Children. The views of children on barriers and facilitators to participation in physical activity: A review of qualitative studies (Vol. Review 3). London: NICE, Public Health Collaborating Centre.
- Garn, A., Ware, D., & Solmon, M. (2011). Student engagement in high school physical education: Do social orientations motivation matter? *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 84-98.
- Gopinath, B., Hardy, L., Baur, L., Burlutsky, G., & Mitchell, P. (2012). Physical activity and sedentary behaviors and health-related quality of life in adolescents. *Pediatrics*, 130(1), e167-e174.
- Gordon-Larsen, P., McMurray, R., & Popkin, B. (2000). Determinants of adolescent physical activity and inactivity patterns. *Pediatrics*, 105(6), e83.
- Graham, D., Sirard, J., & Neumark-Sztainer, D. (2011). Adolescents' attitudes toward sports, exercise and fitness predict physical activity 5 and 10 years later. *Preventive Medicine*, 52(2), 130-132.
- Grooves, S., & Laws, C. (2003). The use of narrative in accessing children's experiences of physical education. *European Journal of Physical Education*, 8, 160-174.
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R., & Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals, and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58-74.
- Guimarães, M., & Carreiro da Costa, F. (2014). *Teacher education students' and supervisor' knowledge of physical activity recommendation for children*. Paper presented at the 9th Annual congress of the European College of Sport Science. Book of abstracts, Amsterdam.
- Gustafson, S., & Rhodes, R. (2006). Parental correlates of physical activity in children and early adolescents. *Sports Medicine*, 36(1), 79-97.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., & Vansteenkiste, M. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, 16, 117.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N., Culverhouse, T., & Biddle, S. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure time physical activity intentions and behavior: A trans-Contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 784-795.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N., Hein, V., Soós, I., Karsai, I., Lintunen, T., & Leemans, S. (2009). Teacher, peer and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology & Health*, 24(6), 689-711.
- Hallal, P., Bo Andersen, L., Bull, F., Guthold, R., Haskell, W., & Ekelund, U. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The Lancet*, 280, 247-257. doi: S0140-6736(12)60646-1
- Hambleton, R., & Patsula, L. (1998). Adapting tests for use in multiple languages and cultures. *Social Indicators Research*, 45, 153-171.
- Hanson, M., & Chen, E. (2007). Socioeconomic status and health behaviors in adolescence: A review of the literature. *Journal of Behavioural Medicine*, 30, 263-285.
- Harden, A., Brunton, G., Fletcher, A., & Oakley, A. (2006). Young people, pregnancy and social exclusion: A systematic synthesis of research evidence to identify effective, appropriate and promising approaches for prevention and support. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Harden, A., Garcia, J., Oliver, S., Rees, R., Shepherd, J., Brunton, G., & Oakley, A. (2005). Applying systematic review methods to studies of people's views: an example from public health research. *Journal of epidemiology community health*, 58, 794-800.
- Harris, J. (2013). Physical education teacher education students' knowledge, perceptions and experiences of promoting healthy, active lifestyles in secondary schools. *Physical. Education and Sport Pedagogy*. doi: 10.1080/17408989.2013.769506
- Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. In R. Leary & J. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity*. (pp. 610-642). New York, NY: Guilford Press.
- Hernández-Álvarez, J., Velázquez-Buendía, R., Martínez-Gorroño, M., & Díaz del Cueto, M. (2010). Creencias y perspectivas docentes sobre objetivos curriculares y factores determinantes de actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 336-355.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2 ed.). Lisboa: Sílabo.

- Howie, E., & Pate, R. (2012). Physical activity and academic achievement in children: A historical perspective. *Journal of Sport and Health Science*, 1, 160-169.
- Humbert, L., Chad, K., Spink, K., Muhajarine, N., Anderson, K., Bruner, M., . . . Gryba, C. (2006). Factors that influence physical activity participation among high- and low-SES youth. *Qualitative HEalth Research*, 16, 467-483.
- Humbert, M. L., Chad, K. E., Bruner, M. W., Spink, K. S., Muhajarine, N., Anderson, K. D., . . . Gryba, C. R. (2008). Using a naturalistic ecological approach to examine the factors influencing youth physical activity across grades 7 to 12. *Health Education & Behavior*, 35(2), 158-173. doi: 10.1177/1090198106287451
- IOM. (2013). Educating the student body: Taking physical activity and physical education to school. Washington, DC.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física (Ensino Secundário)*. Ministério da Educação.
- Jansen, I., & LeBlanc, A. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(40). doi: 10.1186/1479-5868-7-40
- Keating, X., Harrison, L., Chen, L., Xiang, P., Lambrid, D., Dauenhauer, B., . . . Piñero, J. (2009). An analysis of research on student health-related fitness knowledge in K-16 physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(333), 349.
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239-255.
- Kjønniksen, L., Anderssen, N., & Wold, B. (2009a). Organized youth sport as a predictor of physical activity in adulthood. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 19(5), 646-654.
- Kjønniksen, L., Fjørtoft, I., & Wold, B. (2009b). Attitude to physical education and participation in organized youth sports during adolescence related to physical activity in young adulthood: A 10-year longitudinal study. *European Physical Education Review*, 15(2), 139-154.
- Klavestrand, J., & Vinga, E. (2009). The relationship between physical activity and health-related quality of life: a systematic review of current evidence. *Scandinavian Journal of Medicine in Science & Sports*, 19, 300-312.
- Knowles, A. M., Niven, A., & Fawcner, S. (2011). A qualitative examination of factors related to the decrease in physical activity behavior in adolescent girls during the transition from primary to secondary school. *Journal of Physical Activity and Health*, 8(8), 1084-1091.
- Kriemler, S., Meyer, U., Martin, E., van Sluijs, E., Andersen, L., & Martin, B. (2011). Effect of school-based interventions on physical activity and fitness in children and adolescents: a review of reviews and systematic update. *British Journal of Sports Medicine*, 45, 923-930.
- Lee, A. (1997). Contributions of research on student thinking in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 262-277.
- Lee, A., Carter, J., & Xiang, P. (1995). Children's conceptions of ability in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 384-393.
- Lee, I., Shiroma, E., Lobelo, F., Puska, P., Blair, S., & Katzmarzyk, P. (2012). Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy. *Lancet*, 380, 219-229.
- Lee, S., Burgeson, C., Fulton, J., & Spain, C. (2007). Physical education and physical activity: Results from the school health policies and programs study 2006. *Journal of School Health*, 77(8), 435.
- Lim, C., & Biddle, S. (2012). Longitudinal and prospective studies of parental correlates of physical activity in young people: A systematic review. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(3), 211-220.
- Lintunen, T. (1990). Perceived physical competence scale for children. In A. Ostrow (Ed.), *Directory of psychological tests in the sport and exercise sciences* (p. 140). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Lonsdale, C., Rosenkranz, R., Peralta, L., Bennie, A., Fahey, P., & Lubans, D. (2013). A systematic review and meta-analysis of interventions designed to increase moderate-to vigorous physical activity in school physical education lessons. *Preventive Medicine*, 56, 152-161.
- Lopes, V., Gabbard, C., & Rodrigues, L. (2013). Physical activity in adolescents: Examining influence of the best friend dyad. *Journal of Adolescent Health*, 52, 752-756.
- Machado, F., Costa, A., Mauritti, R., Martins, S., Casanova, J., & Almeida, J. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 45-80.
- Maehr, M., & Nicholls, J. (1980). Culture and achievement motivation: a second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (Vol. 3, pp. 221-267). New York: Academic Press.

- Malina, R. (2008). Biocultural factors in developing physical activity levels. In S. Biddle & A. Smith (Eds.), *Youth physical activity and sedentary behaviour: challenge and solutions* (pp. 141-166). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Maniccia, D., Davison, K., Marshall, S., Manganello, J., & Dennison, B. (2011). A meta-analysis of interventions that target children's screen time for reduction. *Pediatrics*, 128(1), e193. doi: 10.1542/peds.2010-2353
- Marmeleira, J., Aldeias, N., & Graça, P. (2012). Physical activity levels in Portuguese high school physical education. *European Physical Education Review*, 18(2), 191-204.
- Marôco, J. (2010a). *Análise de equações estruturais. Fundamentos teóricos, software e aplicações*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Marôco, J. (2010b). *Análise estatística com o PASW Statistics*. Pêro Pinheiro: ReporNumber.
- Marques, A. (2010). *A escola, a educação física e a promoção de estilos de vida ativa e saudável: estudo de um caso*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Marques, A., André, J., Martins, J., Sarmento, H., & Diniz, J. (2014a). The prevalence of sedentary behaviours and physical activity of urban adolescents. A cross-sectional study using ecological momentary assessment. *Mitteilungen Klosterneuburg*, 64(3), 427-435.
- Marques, A., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2010). Scholar sports participation according to age and sex of students from urban public schools. [Abstract]. 44(14), i8. doi: 10.1136/bjsm.2010.078972.23
- Marques, A., Martins, J., Diniz, J., & Carreiro da Costa, F. (2014b). Age-group differences in perception of competence, goal orientation, attitudes, and practice of physical activity of girls who attend military schools. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 91(1), 37-50.
- Marques, A., Martins, J., Santos, F., Sarmento, H., & Carreiro da Costa, F. (2013). Correlates of school sport participation: A cross sectional study in urban Portuguese adolescents. *Science & Sports*, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0765159713001305>.
- Marques, A., Martins, J., Sarmento, H., Rocha, L., & Carreiro da Costa, F. (2014c). Do the students know the physical activity recommendations for health promotion? *Journal of Physical Activity and Health*, in press.
- Marques, A., Sallis, J., Martins, J., Diniz, J., & Carreiro da Costa, F. (2014d). Correlates of urban children's leisure-time physical activity and sedentary behaviors during school days. *American Journal of Human Biology*, 26, 407-412.
- Martins, J., Marques, A., & Carreiro da Costa, F. (2010). Caraterização do estilo de vida dos alunos do ensino básico com níveis de rendimento escolar diferenciados. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 35, 87-98.
- Martins, J., Marques, A., Sarmento, H., & Carreiro da Costa, F. (2011a). *Physical education, physical activity and academic performance*. Paper presented at the 16th Annual Congress of the European College of Sport Science, Liverpool, UK.
- Martins, J., Marques, A., Sarmento, H., Diniz, J., & Carreiro da Costa, F. (2013). Children sports participation and sedentary behaviours on weekdays: How are they related with academic performance? *Atención Primaria*, 45, 87.
- Martins, J., Marques, A., Sarmento, H., Martins, M., Costa, J., Onofre, M., & Carreiro da Costa, F. (2011b). *Physical activity levels and determinants to practice according to age in girls that attended Portuguese public schools*. Paper presented at the 16th Annual Congress of the European College of Sport Science, Liverpool, UK.
- Matos, M., Simões, C., Tomé, G., Camacho, I., Ferreira, M., Ramiro, L., . . . Equipa Aventura Social. (2012). A saúde dos adolescentes portugueses: Relatório do estudo HBSC 2010. In Centro de Malária e Outras Doenças Tropicais/IMHL/UNL & FMH (Eds.). Lisboa.
- Maturo, C., & Cunningham, S. (2013). Influence of friends on children's physical activity: A review. *American Journal of Public Health*, 103(7), e23-e38.
- May, A., Kuklina, E., & Yoon, P. (2012). Prevalence of Cardiovascular Disease Risk Factors Among US Adolescents, 1999–2008. *Pediatrics*, 129(6), 1035-1041.
- McKenzie, T., & Lounsbery, M. (2013). Physical Education Teacher Effectiveness in a Public Health Context. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84, 419-430.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching Physical Education S. Ashworth (Ed.) *First online edition*
- Mota, J., Gomes, H., Almeida, M., Ribeiro, J., Carvalho, J., & Santos, M. (2007a). Active versus passive transportation to school – differences in screen time, socio-economic position and perceived environmental characteristics in adolescent girls. *Annals of Human Biology*, 34(3), 273-282.

- Mota, J., Gomes, H., Almeida, M., Ribeiro, J., & Santos, M. (2007b). Leisure time physical activity, screen time, social background, and environmental variables in adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 19, 279-290.
- Mota, J., Ribeiro, J., & Santos, P. (2009). Obese girls differences in neighbourhood perceptions, screen time and socioeconomic status according to level of physical activity. *Health Education Research*, 24(1), 98-104.
- Mota, J., & Sallis, J. (2002). *Actividade física e saúde. Factores de influência da actividade física nas crianças e adolescentes*. Porto: Campo das Letras.
- Mota, J., & Silva, G. (1999). Adolescent's physical activity: Association with socio-economic status and parental participation among a portuguese sample. *Sport, Education and Society*, 4(2), 193-199.
- NASPE. (2012). Shape of the nation: Status of physical education in the USA. Reston, VA.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. (2012). A review of self-determination theory in sport and physical education. In G. Roberts & D. Treasure (Eds.), *Advances in Motivation in sport and exercise* (3rd ed., pp. 91-128). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17, 643-665.
- O'Sullivan, M., & MacPhail, A. (Eds.). (2010). *Young people's voices in physical education and youth sport*. Oxon: Routledge.
- Oliveira, A., Moreira, C., Abreu, S., Mota, J., & Santos, R. (2014). Environmental determinants of physical activity in children: A systematic review. *Archives of Exercise in Health and Disease*, 4(2), 254-261.
- Padez, C., Fernandes, T., Mourão, I., Moreira, P., & Rosado, V. (2004). Prevalence of Overweight and Obesity in 7–9-Year-Old Portuguese Children: Trends in Body Mass Index From 1970–2002. *American Journal of Human Biology*, 16, 670-678.
- Pais, J. (2001). *Ganchos, tachos e biscates. Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A. (1998). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 267-275.
- Papaioannou, A., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Christodoulidis, T., & Kouli, O. (2006). Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientations, perceived competence and intrinsic motivation in physical education: A longitudinal study. *Journal of Sports Sciences*, 24(4), 367-382.
- Papaioannou, A., Marsh, H., & Theodorakis, Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: an individual or a group level construct. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 90-118.
- Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2007a). Motivational climate and achievement goals at the situational level of generality. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 38-66.
- Papaioannou, A., Simou, T., Kosmidou, E., Milosis, D., & Tsiglis, N. (2009). Goal orientations at the global level of generality in physical education: Their association with self-regulation, affect, beliefs and behaviours. *Psychology of Sport & Exercise*, 10, 466-480.
- Papaioannou, A., Tsigilis, N., Kosmidou, E., & Milosis, D. (2007b). Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 236-259.
- Papaioannou, A., Zourbanos, N., Krommidas, C., & Ampatzoglou, G. (2012). The place of achievement goals in the social context of sport: a comparison of Nicholls' and Elliot's models. In G. Roberts & D. Treasure (Eds.), *Advances in Motivation in sport and exercise* (3rd ed., pp. 59-90). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Pate, R., Davis, M., Robinson, T., Stone, E., McKenzie, T., & Young, J. (2006). Promoting physical activity in children and youth: A leadership role for schools. A scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation*, 114, 1214-1224.
- Pearson, N., Braithwaite, R., Biddle, S., van Sluijs, E., & Atkin, A. (2014). Associations between sedentary behaviour and physical activity in children and adolescents: A meta-analysis. *Obesity Reviews*. doi: 10.1111/obr.12188
- Pereira, P. (2008). *Os processos de pensamento dos professores e alunos em educação física*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Piéron, M., Telama, R., Naul, R., & Almond, L. (1997). Etude du style de vie d'adolescents européens. Considérations théoriques, objectifs et méthodologie de recherche. *Sport*, 159/160, 43-50.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybaut, P. (1999). *Histórias de vida. Teoria e prática* (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., & Britten, N. (2006). Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews. London: A Product from the ESRC Methods Programme.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rasberry, C., Lee, S., Robin, L., Laris, B., Russel, A., Coyle, K., & Nishier, A. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine*, 52, S10-S20.
- Rees, R., Caird, J., Dickson, K., Vigurs, C., & Thomas, J. (2013). The views of young people in the UK about obesity, body size, shape and weight: A systematic review. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Rees, R., Harden, A., Shepherd, J., Brunton, G., Oliver, S., & Oakley, A. (2001). Young people and physical activity: A systematic review of research on barriers and facilitators. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Riddoch, C., Andersen, L., Wedderkopp, N., Harr, M., Klasson-Heggebø, L., Sardinha, L., . . . Elklund, U. (2004). Physical activity levels and patterns of 9- and 15-yr-Old European children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 36(1), 86-92.
- Ridgers, N., Salmon, J., Parrish, A., Stanley, R., & Okely, A. (2012). Physical activity during school recess. A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(3), 320-328.
- Ries, A. V., Gittelsohn, J., Voorhees, C. C., Roche, K. M., Clifton, K. J., & Astone, N. M. (2008). The environment and urban adolescents' use of recreational facilities for physical activity: A qualitative study. *American Journal of Health Promotion*, 23(1), 43-50. doi: 10.4278/ajhp.07043042
- Roberts, G., Treasure, D., & Conroy, D. (2007). The dynamics of motivation in sport: The influence of achievement goals on motivation processes. In G. Tenenbaum & R. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 3-30). New York: Wiley.
- Rodrigues, A., Coelho e Silva, M., Mota, J., Cumming, S., Sherar, L., & Malina, R. (2010). Confounding effect of biologic maturation on sex differences in physical activity and sedentary behavior in adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 22, 442-453.
- Roth, M., & Stamatakis, E. (2010). Linking young people's knowledge of public health guidelines to physical activity levels in England. *Pediatric Exercise Science*, 22, 467-476.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R., & Deci, E. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise and health. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 1-19). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ryan, R., Williams, G., Patrick, H., & Deci, E. (2009). Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in the development of wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107-124.
- Sallis, J. (2000). Age-related decline in physical activity: A synthesis of human and animal studies. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32, 1598-1600.
- Sallis, J., Carlson, J., & Mignano, A. (2012a). Promoting youth physical activity through physical education and after-school programs. *Adolescent Medicine*, 23, 493-510.
- Sallis, J., McKenzie, T., Beets, M., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (2012b). Physical education's role in public health: Steps forward and backward over 20 Years and HOPE for the Future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125-135.
- Sallis, J., & Owen, N. (1999). *Physical activity & behavioral medicine*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Sallis, J., Owen, N., & Fisher, E. (2008). Ecological models of health behavior. In K. Glanz, B. Rimer & K. Viswanath (Eds.), *Health Behavior and Health Education. Theory, Research and Practice* (4th ed., pp. 465-485). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Sallis, J., Prochaska, J., & Taylor, W. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32(5), 963-975.
- Sallis, J., & Saelens, B. (2000). Assessment of physical activity by self-report: status, limitations, and future directions. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 1-14.

- Salmon, J., Tremblay, M., Marshall, S., & Hume, C. (2011). Health risks, correlates, and interventions to reduce sedentary behavior in young people. *American Journal of Preventive Medicine*, 1(2), 197-206.
- Santos, P., Esculcas, C., & Mota, J. (2004). The relationship between socioeconomic status and adolescents' organized and nonorganized physical activities. *Pediatric Exercise Science*, 16, 210-218.
- Sardinha, L., Santos, R., Vale, S., Silva, A., Ferreira, J., Raimundo, A., . . . Mota, J. (2011). Prevalence of overweight and obesity among Portuguese youth: A study in a representative sample of 10-18-year-old children and adolescents. *International Journal of Pediatric Obesity*, 6, E124-E128.
- Sawka, K., McCormack, G., Nettel-Aguirre, A., Hawe, P., & Doyle-Baker, P. (2013). Friendship networks and physical activity and sedentary behavior among youth: a systematized review. 10, 130-139.
- Scheerder, J., Vanreusel, B., Taks, M., & Renson, R. (2005). Social stratification patterns in adolescents' active sports participation behaviour: a time trend analysis 1969-1999. *European Physical Education Review*, 11(1), 5-27.
- Seabra, A., Maia, J., Mendoça, D., Thomis, M., Caspersen, C., & Fulton, J. (2008). Age and sex differences in physical activity of Portuguese adolescents. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 41(1), 65-70.
- Seabra, A., Mendoça, D., Thomis, M., Malina, R., & Maia, J. (2007a). Sports participation among portuguese youth 10 to 18 Years. *Journal of Physical Activity and Health*, 4, 370-380.
- Seabra, A., Mendoça, D., Thomis, M., Malina, R., & Maia, J. (2011). Correlates of physical activity in Portuguese adolescents from 10 to 18 years. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21, 318-323.
- Seabra, A., Mendoça, D., Maia, J., Welk, G., Brustad, R., Fonseca, A., & Seabra, A. (2013). Gender, weight status and socioeconomic differences in psychosocial correlates of physical activity in schoolchildren. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 16, 320-326.
- Seabra, A., Mendoça, D., Thomis, M., Peters, T., & Maia, J. (2007b). Associations between sport participation, demographic and socio-cultural factors in Portuguese children and adolescents. *European Journal of Public Health*, 18(1), 25-30.
- Shephard, R. (1997). Curricular activity and academic performance. *Pediatric Exercise Science*, 9, 113-126.
- Sherar, L., Cumming, S., Eisenmann, J., Baxter-Jones, A., & Malina, R. (2010). Adolescent biological maturity and physical activity: Biology meets behavior. *Pediatric Exercise Science*, 22, 332-349.
- Silva, A., Sousa, M., Aires, L., Seabra, A., Ribeiro, J., Welk, G., & Mota, J. (2010). Physical activity patterns in Portuguese adolescents: The contribution of extracurricular sports. *European Physical Education Review*, 16, 171-181.
- Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J., van Mechelen, W., & Chinapaw, C. (2012). Physical activity and performance at school. A systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(1), 49-55.
- Slater, A., & Tiggemann, M. (2010). Uncool to do sport: A focus group study of adolescent girls' reasons for withdrawing from physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(6), 619-626.
- Slingerland, M., & Borghouts, L. (2011). Direct and indirect influence of physical education-based interventions on physical activity: A review. *Journal of Physical Activity and Health*, 8, 866-878.
- Smith, B., & Sparkes, A. (2009). Narrative inquiry in sport and exercise psychology: What can it mean, and why might we do it? *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 1-11.
- Sparkes, A., & Templin, T. (1992). Life histories and physical education teachers: exploring the meanings of marginality. In A. Sparkes (Ed.), *Research in physical education and sport: exploring alternative visions* (pp. 118-145). London: The Palmer Press.
- Stalsberg, R., & Pedersen, A. (2010). Effects of socioeconomic status on the physical activity in adolescents: a systematic review of the evidence. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20, 368-383.
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sport Sciences*, 21, 631-647.
- Standage, M., Gillison, F., Ntoumanis, N., & Treasure, D. (2012). Predicting students' physical activity and health-related well-being: A prospective cross-domain investigation of motivation across school physical education and exercise settings. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34, 37-60.
- Standage, M., Gillison, F., & Treasure, D. (2007). Self-determination and motivation in physical education. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (pp. 71-85). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Strong, W., Malina, R., Blimkie, J., Daniels, S., Dishman, R., Gutin, B., . . . Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics*, 146, 732-737.

- Stuntz, C., & Weiss, M. (2009). Achievement goal orientations and motivational outcomes in youth sport: The role of social orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(2), 255-262.
- Sun, H., & Chen, A. (2010). A pedagogical understanding of the self-determination theory in physical education. *Quest*, 62, 364-384.
- Tappe, M., & Burgeson, C. (2004). Physical education: A cornerstone for physically active lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 281-299.
- Telama, R. (2009). Tracking of physical activity from childhood to adulthood: A review. *Obesity Facts*, 2(3), 187-195.
- Telama, R., Nupponen, H., Rimpela, A., & Pere, L. (2009). Secular trends in youth physical activity and parents' socioeconomic status from 1977 to 2005. *Pediatric Exercise Science*, 21, 462-474.
- Telama, R., Yang, X., Hirvensalo, M., & Raitakari, O. (2006). Participation in organized youth sport as a predictor of adult physical activity: a 21-year longitudinal study. *Pediatric Exercise Science*, 17(1), 76-88.
- Telama, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaanpa, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., . . . Raitakari, O. (2014). Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 46(5), 955-962.
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology* 2008, 8:45, 8(45).
- Thomas, J., Nelson, J., & Silverman, S. (2010). *Research methods in physical activity* (6th ed.). United States: Human Kinetics.
- Tomé, G. (2009). Os amigos e o grupo. In M. Matos & D. Sampaio (Eds.), *Jovens com saúde: Diálogo com uma geração*. (pp. 151-164). Lisboa: Texto Editores.
- Tremblay, M., LeBlanc, A., Janssen, I., Kho, M., Hicks, A., Murumets, K., . . . Duggan, M. (2011). Canadian sedentary behaviour guidelines for children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 36, 59-64.
- Troiano, R., Berrigan, D., Dodd, K., Mâsse, L., Tilert, T., & McDowell, M. (2008). Physical activity in the United States measured by accelerometer. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 40(1), 181-188.
- Trost, S. (2004). School physical education in the post-report era: an analysis from public health. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 318-337.
- Trudeau, F., Laurencelle, L., Tremblay, J., Rajic, M., & Shephard, R. (1998). Long-term follow-up of participants in the Trois- Rivières semi-longitudinal study of growth and development. *Pediatric Exercise Science*, 10(4), 366-377.
- Trudeau, F., & Shephard, R. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, 35(2), 89-105.
- Trudeau, F., & Shephard, R. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(10). doi: 10.1186/1479-5868-5-10
- Uijtdewilligen, L., Nauta, J., Singh, A., van Mechelen, W., Twisk, J., van der Horst, K., & Chinapaw, C. (2011). Determinants of physical activity and sedentary behaviour in young people: a review and quality synthesis of prospective studies. *British Journal of Sports Medicine*, 45, 896-905.
- UNESCO. (2012). Empowering girls and women through physical education and sport - Advocacy brief. In C. Wing (Ed.). Bangkok: UNESCO.
- Urda, T., & Maehr, M. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: a case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.
- USDHHS. (2008). 2008 physical activity guidelines for americans. Washington, DC.
- USDHHS. (2012). Physical activity guidelines for americans midcourse report: Strategies to increase physical activity among youth. Washington, DC.
- Van Acker, R., Carreiro da Costa, F., De Bourdeaudhuij, I., Cardon, G., & Haerens, L. (2010). Sex equity and physical activity levels in coeducational physical education: exploring the potential of modified game forms. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 159-173.
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97-121.
- Van der Horst, K., Chin, M., Twisk, J., & Van Mechelen, W. (2007). A brief review on correlates of physical activity and sedentariness in youth. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 39(8), 1241-1250.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future direction. In T. Urda & S. Karabenick (Eds.), *The decade ahead : theoretical perspectives on motivation and achievement* (Vol. 16A, pp. 105-166). Bingley, UK: Emerald.

- Vilhjalmsson, R., & Kristjansdottir, G. (2003). Gender differences in physical activity in older children and adolescents: the central role of organized sport. *Social Science & Medicine*, 56(2), 363-374.
- Vuillemin, A., Boini, S., Bertrais, S., Tessier, S., Oppert, J., Hercberg, S., . . . Briançon, S. (2005). Leisure time physical activity and health-related quality of life. *Preventive Medicine*, 41, 562-569.
- Wallhead, T., & Buckworth, J. (2004). The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest*, 56, 285-301.
- Wang, C., & Biddle, S. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: a cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.
- Wang, C., Biddle, S., & Elliot, A. (2007). The 2 x 2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 147-168.
- Wang, C., Liu, W., Lochbaum, M., & Stevenson, S. (2009). Sport ability beliefs, 2 × 2 achievement goals, and intrinsic motivation: The moderating role of perceived competence in sport and exercise. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(2), 303-312.
- Wang, G., Pereira, B., & Mota, J. (2005). Young people, physical activity and physical fitness: A case study of chinese and portuguese children. In K. Hylton, J. Long & Flintoff (Eds.), *Evaluating sport and active leisure for young people* (Vol. 88, pp. 157-174). UK: LSA publication.
- Wang, J., Liu, W., Chatzisarantis, N., & Li, C. (2010). Influence of perceived motivational climate on achievement goals in physical education: A structural equation mixture modeling analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 324-338.
- Wankel, L., & Sefton, J. (1994). Physical activity and other related lifestyle behaviors. In C. Bouchard, R. Shephard & T. Stephens (Eds.), *Physical activity, fitness, and health. International proceedings and consensus statement* (pp. 530-550). Champaign: Human Kinetics.
- Whitehead, S., & Biddle, S. (2008). Adolescent girls' perceptions of physical activity: A focus group study. *European Physical Education Review*, 14(2), 243-262. doi: 10.1177/1356336x08090708
- Whiting, D., Guariguata, L., Weil, C., & Shaw, J. (2011). IDF Diabetes Atlas: Global estimates of the prevalence of diabetes for 2011 and 2030. *Diabetes Research and Clinical Practice*, 94, 311-321.
- WHO. (2009). A snapshot of the health of young people in Europe. A report prepared for the European Commission Conference on Youth Health. Brussels.
- WHO. (2010). Global recommendations on physical activity for health. Geneva.
- Yin, R. (2003). *Case study research: design and methods* (3^a ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Yungblut, H. E., Schinke, R. J., & McGannon, K. R. (2012). Views of adolescent female youth on physical activity during early adolescence. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(1), 39-50.